



Illikainen Emilia

Opettajien kokemuksia työssä jaksamisesta avoimissa oppimisympäristöissä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajien kokemuksia työssä jaksamisesta avoimissa oppimisympäristöissä (Emilia Illikainen)

Pro gradu -tutkielma, 57 sivua, 4 liitesivua

Joulukuu 2019

---

Tämän laadullisen Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia kokemuksia opettajilla on työssä jaksamisesta avoimissa oppimisympäristöissä. Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään mitkä tekijät vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen avoimissa oppimisympäristöissä. Lisäksi tutkin millaisin keinoin opettajat tukevat oppilaita avoimissa oppimisympäristöissä ja miten tämä vaikuttaa heidän työssä jaksamiseensa.

Tutkimus koostuu teoriasta sekä empiirisestä osuudesta. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen aiempien tutkimusten kautta oppimisympäristöä ja sen ulottuvuuksia sekä avointa oppimisympäristöä. Lisäksi käsittelen opettajien työtä ja työhyvinvointia. Empiirisen osan aineisto kerättiin elektronisella kyselylomakkeella. Kyselyyn osallistui 12 opettajaa, joilla kaikilla on kokemusta avoimessa oppimisympäristössä työskentelystä. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen mukaan avoin oppimisympäristö asettaa haasteita opettajien työlle ja nämä haasteet vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen. Työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä kuormittavat ulkoiset tekijät sekä opettajan työnkuvan muutokset. Ulkoisista tekijöistä erityisesti ylimääräinen melu koettiin opettajien vastauksissa häiritseväksi, mikä on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa. Muita ulkoisia tekijöitä olivat oppilaiden käyttäytymisen aiheuttamat haasteet sekä opettajan ja oppilaiden oman tilan puuttuminen. Työnkuvan muutokset ilmenivät opettajien vastauksissa toiminnan ohjaamisen lisääntymisenä sekä pedagogisten menetelmien muuttumisena. Oppilaiden yksilöllistä tukea toteutettiin opettajien vastauksissa aikuisen antaman tuen sekä paikka- ja välineratkaisujen avulla. Opettajat kertoivat oppilaiden tukemisen lisäävän työn määrää ja kuormittavuutta sekä ajan käytön ongelmia. Tämän takia opettajat kokivat oppilaiden yksilöllisen tukemisen heikentävän heidän työssä jaksamistaan.

Tutkimuksen tulokset kuvaavat opettajien kokemuksia työssä jaksamisesta avoimissa oppimisympäristöissä heidän omista näkökulmistaan, minkä takia tulokset eivät ole yleistettävissä sellaisinaan. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia avoimia oppimisympäristöjä lisää eri näkökulmista, sillä tutkimustietoa erityisesti Suomesta ei vielä ole tarpeeksi.

Avainsanat: avoin oppimisympäristö, työssä jaksaminen, oppilaiden tukeminen

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Kohti tulevaisuuden oppimisympäristöä .....</b>	<b>5</b>
2.1	Oppimisympäristön ulottuvuudet.....	5
2.1.1	<i>Fyysinen ulottuvuus.....</i>	<i>6</i>
2.1.2	<i>Psykologinen ja sosiaalinen ulottuvuus .....</i>	<i>7</i>
2.1.3	<i>Pedagoginen ulottuvuus.....</i>	<i>8</i>
2.2	Avoim oppimisympäristö .....	9
2.2.1	<i>Avoimen oppimisympäristön hyödyt .....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Avoimen oppimisympäristön haasteet.....</i>	<i>11</i>
<b>3</b>	<b>Opettajan työ ja työssä jaksaminen .....</b>	<b>12</b>
3.1	Opettajan työ ja työhyvinvointi.....	12
3.2	Opettajien työssä jaksaminen ja työuupumus .....	14
3.3	Oppilaiden tukeminen .....	18
3.4	Yhteisopettajuus opettajien työn tukena.....	19
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>22</b>
4.2	Tutkimusote ja aineiston keruu .....	22
4.3	Tutkimuksen osallistujat.....	23
4.4	Aineiston analyysi.....	25
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset.....</b>	<b>29</b>
5.1	Opettajien työssä jaksamista kuormittavat tekijät avoimissa oppimisympäristöissä .....	29
5.1.1	<i>Ulkoiset tekijät opettajan työssä jaksamista kuormittavina tekijöinä.....</i>	<i>30</i>
5.1.2	<i>Opettajan työnkuvan muutokset työssä jaksamista kuormittavina tekijöinä.....</i>	<i>32</i>
5.2	Oppilaiden yksilöllinen tukeminen avoimissa oppimisympäristöissä .....	33
5.2.1	<i>Aikuinen tuen antajana .....</i>	<i>35</i>
5.2.2	<i>Oppilaiden yksilöllinen tukeminen paikka- ja välineratkaisujen avulla.....</i>	<i>36</i>
5.2.3	<i>Oppilaiden yksilöllisen tukemisen vaikutukset opettajien työssä jaksamiseen .....</i>	<i>37</i>
5.3	Tulosten yhteenveto .....	38
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset .....</b>	<b>40</b>
6.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	40
6.2	Diskussio .....	41
<b>7</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>45</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>48</b>
	<b>Liite 1 (4 sivua, kyselylomake) .....</b>	<b>58</b>

# 1 Johdanto

Keskustelua avoimista oppimisympäristöistä on käyty jo useiden vuosien ajan ja uuden opetus-suunnitelman julkaisun jälkeen oppimisympäristöihin on täytynyt kiinnittää entistä enemmän huomiota. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaiden aktiivista toimijuutta, laaja-alaista osaamista sekä vuorovaikutuksellisuutta (Opetushallitus 2016). Näiden taitojen kehittymiseen avoin oppimisympäristö antaa enemmän mahdollisuuksia verrattuna perinteiseen luokkahuonetyöskentelyyn.

Avointen oppimisympäristöjen käyttöönotto on kuitenkin herättänyt monenlaisia mielipiteitä. Osa opettajista esimerkiksi kokee avointen oppimisympäristöjen aiheuttavan liikaa ärsykeitä sekä melua (Iivanainen 2018). Onkin selvää, että oppimisympäristöjen muutos vaikuttaa myös opettajien työnkuvaan. Muutosta voidaan myös pelätä, sillä siihen saattaa liittyä epärealistisia odotuksia muilta tahoilta ja muutoksen epäonnistuessa syytä vieritetään opettajien harteille (Syrjälä, Estola & Uitto 2003, 33).

Tämä kasvatustieteellinen pro gradu -tutkimus käsittelee opettajien kokemuksia työssä jaksamisesta avoimissa oppimisympäristöissä. Kvalitatiivisen tutkimusotteen avulla haen vastauksia tutkimuskysymyksiin, joita ovat *Mitkä tekijät kuormittavat opettajien työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä?* sekä *Miten oppilaiden yksilöllinen tukeminen otetaan huomioon avoimissa oppimisympäristöissä?* ja *Miten se vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen?*

Oma mielenkiintoni avoimia oppimisympäristöjä kohtaan heräsi aiheen ajankohtaisuuden takia. Vähitellen Suomeen on alettu rakentamaan uusia, suurempia kouluja, jotka suosivat avointen oppimisympäristöjen mallia. Perinteisistä oppimisympäristöistä on alettu luopua ja työskentely on siirtynyt myös luokkien ulkopuolelle. Halusin lähteä tutustumaan aiheeseen tarkemmin ja tutkia erityisesti avointen oppimisympäristöjen vaikutuksia opettajien työssä jaksamiseen.

Koska avoimet oppimisympäristöt ovat vielä suhteellisen tuore ilmiö, tutkimusta niistä tarvitaan lisää. Uskon aiheen myös olevan tärkeä itselleni, sillä tulevaisuudessa tulen mahdollisesti jossain vaiheessa työskentelemään avoimissa oppimisympäristöissä. Avoimet oppimisympäristöt tulevat varmasti myös lisääntymään entisestään ja on tärkeää, että opettajat saavat tietoa niiden vaikutuksista omaan työhönsä. Tutkimustiedon avulla voidaan helpottaa opettajien työssä jaksamista ja miettiä niitä asioita, joita olisi hyvä arvioida vielä tarkemmin avoimia oppimisympäristöjä rakennettaessa.

## **2 Kohti tulevaisuuden oppimisympäristöä**

Tässä kappaleessa esittelen oppimisympäristön eri ulottuvuuksia aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella. Avaan myös tulevaisuuden oppimisympäristöjen merkitystä ja tutkimusten perusteella selvitän avoimen oppimisympäristön tarjoamia hyötyjä niin opettajille kuin oppilaillekin. Esittelen myös haasteita, joita avoin oppimisympäristö voi asettaa koulun toimijoille.

### **2.1 Oppimisympäristön ulottuvuudet**

Oppimisympäristö käsitteenä on hyvin laaja ja monimerkityksinen (Mikkonen, Vähähyppä, & Kankaanranta 2012, 5). Usein oppimisympäristö mielletään paikaksi tai yhteisöksi, jossa tapahtuu oppimista niiden resurssien varassa, mitä ympäristöllä on tarjota. Oppimisympäristön tulee myös edistää oppimista. (Ropo 2008, 38-40; Manninen & Pesonen 1997.) Oppimisympäristöt eivät sijoitu pelkästään koulun tilojen sisäpuolelle formaaleihin tiloihin, vaan oppimista voi tapahtua myös informaaleissa sekä virtuaalisissa oppimisympäristöissä. Informaali ympäristö voi olla esimerkiksi oppilaan kaveripiiri, koti tai harrastusympäristö. Myös julkiset tilat, kuten museot tai leikkipuistot voivat toimia informaaleina oppimisympäristöinä. Virtuaaliset oppimisympäristöt voivat sijoittua sekä formaaleihin, että informaaleihin oppimisympäristöihin. (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkko 2010, 116-117.)

Oppimisympäristöä ja sen määrittelyä on kirjallisuudessa tarkasteltu erilaisten näkökulmien ja ulottuvuuksien kautta. Ropo (2008) käsittää oppimisympäristön koostuvan fyysisen, sosiaalisen sekä kulttuurisen toimintaympäristön kokonaisuudesta, johon kuuluu muun muassa oppiaines ja opetusjärjestelyt, tilat, laitteet sekä pedagogiset ratkaisut. Rauste-Von Wright, Von Wright ja Soini (2003, 63-65) taas tarkastelevat oppimisympäristöä avoimen ja suljetun oppimisympäristön käsitteiden sekä konstruktivismin kautta.

Manninen ja Pesonen (1997) määrittelevät oppimisympäristön neljän eri ulottuvuuden kautta: fyysisen, sosiaalisen (henkinen/psykologinen), didaktisen ja teknisen. Näiden neljän ulottuvuuden pohjalta Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä (2007, 36) ovat laatineet viisi erilaista näkökulmaa oppimisympäristön tarkasteluun. Näkökulmissa on kuitenkin jaettu fyysinen ulottuvuus fyysiseen sekä paikalliseen näkökulmaan. Kun oppimisympäristöä tarkastellaan fyysisestä näkökulmasta, keskitytään erityisesti tilaratkaisuihin, kun taas

paikallisesta näkökulmasta oppimisympäristö nähdään paikkoina ja alueina. (Manninen ym. 2007, 38-40.)

Nämä erilaiset ulottuvuudet näkyvät myös Opetushallituksen (2016) laatimissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa oppimisympäristö määritellään tilana, paikkana, toimintakäytäntönä tai yhteisönä, jossa tapahtuu opiskelua ja oppimista. Siihen kuuluu myös välineet, palvelut sekä materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristön tulee myös edistää vuorovaikutusta, osallistumista sekä yhteisöllistä tiedon rakentamista. (Opetushallitus 2016, 29.)

Nuikkinen (2005, 14) on käyttänyt tutkimuksessaan määritelmää, jossa oppimisympäristöä voidaan tutkia neljän eri ulottuvuuden avulla; fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen sekä pedagogisen. Nämä ulottuvuudet nousevat myös muusta kirjallisuudesta (esim. Brotherus, Hytönen ja Krokfors 1999) esille ja ne vaikuttavat olevan keskeisimpiä osa-alueita oppimisympäristöä määritellessä.

### 2.1.1 Fyysinen ulottuvuus

Kun oppimisympäristöä tarkastellaan fyysisen ulottuvuuden kautta, korostetaan oppimisympäristöä rakennettuna tilana. Opetustilojen suunnittelu ja erilaiset tilaratkaisut kuuluvat olennaisena osana fyysiseen ulottuvuuteen. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan siis rakennettua ympäristöä, koulutiloja ja esimerkiksi pöytien ja tuolien asettelua sekä valaistusta. Myös tilojen turvallisuus, viihtyisyys, mukavuus ja terveellisyys huomioidaan oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden tarkastelussa. (Manninen ym. 2007, 16, 38.) Myös Nuikkinen (2005, 14) määrittelee fyysisen oppimisympäristön rakennetuksi ympäristöksi, johon kuuluvat opetustilat ja -välineet sekä näiden lisäksi myös luonnon ympäristö. Fyysistä oppimisympäristöä rakennettaessa on tärkeää ottaa huomioon psykologiset ja pedagogiset tiedot, jotta fyysisestä oppimisympäristöstä saadaan mahdollisimman hyvin oppilaita tukeva kokonaisuus (Sjöblom, Mälkki, Sandström & Lonka 2016).

Fyysiset oppimisympäristöt tulisi rakentaa aina yhteiskunnan ja koulun muuttuvien rakenteiden ja tavoitteiden mukaisesti. Tämä vaatii panostusta ja ajattelun muutosta myös opettajilta. Tilojen tulisi olla laadukkaasti rakennettuja ja välineet sekä tarvikkeet tulisi valita huolellisesti. Kun fyysinen oppimisympäristö on laadukas, se edistää oppilaiden mahdollisuutta hankkia niitä tai-

toja, jotka ovat tärkeitä yhteiskunnassa. (Kuuskorpi & González 2011.) Laadukas ja asianmukaisesti rakennettu oppimisympäristö myös tukee oppilaiden oppimisprosessia (Szpytma & Szpytma 2019) sekä älyllistä ja emotionaalista toimintaa (Sjöblom ym. 2016).

Fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden oppimiseen sekä motivaatioon. Puutteet fyysisessä oppimisympäristössä, kuten huono valaistus tai vähäiset kalusteet, voivat myös olla osallisena oppilaiden tehottomassa oppimisessa. (Asiyai 2014.) Myös Tannerin (2008) tutkimuksessa löydettiin yhteys fyysisen oppimisympäristön muotoilun ja oppilaiden koulumenestyksen välillä. Rakennetun ympäristön on todettu vaikuttavan ihmisten psyykkiseen hyvinvointiin (Evans 2003), mistä voidaan päätellä, että myös fyysisellä oppimisympäristöllä on vaikutusta niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvointiin.

### 2.1.2 Psykologinen ja sosiaalinen ulottuvuus

Psykologinen ja sosiaalinen ulottuvuus voidaan nähdä teoreettisesti täysin yksittäisinä osa-alueina, mutta Manninen ja muut (2007), Piispanen (2008) sekä Nuikkinen (2009) ovat käsitelleet psykologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhdessä, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tästä johtuen käsittelen nämä ulottuvuudet rinnakkain samassa kappaleessa.

Psykologinen oppimisympäristö käsittää siihen kuuluvien henkilöiden asennoitumisen sekä ilmapiirin, kun sosiaalinen oppimisympäristö korostaa erityisesti koulun toimintakulttuurin sekä ihmisten välisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä. (Nuikkinen 2005, 14.) Psykologinen oppimisympäristö on myös koko ajan läsnä ja siinä korostuvat kaikki oppimisympäristön elementit, sen sisältäessä sosiaalisia, kognitiivisia sekä emotionaalisia ulottuvuuksia (Piispanen 2008, 141).

Nuikkinen (2009, 79) kuvaa psykologisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavan oppilaiden kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, sekä vuorovaikutukseen ja ihmisiin liittyvät tekijät. Sosiaalista oppimisympäristöä tarkastellessa voidaan pohtia minkälainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri sekä sosiaalinen vuorovaikutus tukevat oppimista. Oppimisen kannalta keskeisenä voidaan nähdä sosiaalisen oppimisympäristön mahdollistamat ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus sekä kommunikaatio. Oppimisteorioissa korostuukin vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle, jolloin sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmaa on helppo perustella. (Manninen ym. 2007, 38-39.)

Psykologinen ja sosiaalinen ilmapiiri luovat pohjan koulun oppimisympäristön hyvyydelle, sillä hyvinvoinnin tunne nousee aina yksilön sisäisestä tunteesta omasta hyvinvoinnistaan. Hyvinvoivat yksilöt taas yhdessä muodostavat hyvinvoivan yhteisön. Toisaalta tulee kuitenkin muistaa psykologista ja sosiaalista oppimisympäristöä tutkiessa, että koulurakennuksella on merkitys oppilaan psyyken rakentajana sekä oppimisen tukijana ja näin ollen myös psykologisen ja sosiaalisen ympäristön muokkaajana. (Piispanen 2008, 155.)

Oppimisympäristö sosiaalisena ulottuvuutena jää helposti unohtuiksi, eikä siihen välttämättä kiinnitetä niin paljon huomiota kuin siihen tulisi kiinnittää. Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys korostuu erityisesti oppilailla, jotka ovat herkempiä kuin muut. He tarvitsevat hyvän sosiaalisen ilmapiirin menestyäkseen koulussa. (Allodi 2010.) Kun koulu tarjoaa sosiaaliselta ilmapiiriltään houkuttelevan ja tavoitteita tukevan ympäristön, tarjoaa se oppilaille mahdollisuuden syvällisempään oppimisprosessiin (Kuuskorpi 2012, 23).

### 2.1.3 Pedagoginen ulottuvuus

Pedagogista ulottuvuutta voidaan pitää oppimisympäristöajattelun keskeisimpänä näkökulmana, sillä se tuo ympäristöön niin sanotun ”oppimisen hengen”. Pedagogiseen ulottuvuuteen liittyy keskeisesti oppimis- ja opettamiskäsitykset sekä opettajan pedagoginen ajattelu, joka ilmenee erilaisten työtapojen ja -menetelmien kautta. Näin ollen opettajalla on suuri merkitys pedagogisen oppimisympäristön muovaantumisessa. (Manninen ym. 2007, 108; Nuikkinen 2005, 14).

Opettaja toimii pedagogisen oppimisympäristön kehittäjänä ja tekee erilaisia päätöksiä koskien pedagogisia lähestymistapoja, työvälineitä, oppimateriaaleja ja tehtävänantoja. Näitä valintoja voidaan tehdä esimerkiksi oppilaiden erilaisten oppimistyylien perusteella. (Manninen ym. 2007, 41.) Tähän pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu myös opetussuunnitelman määrittelemien tavoitteiden asettaminen oppilaiden arkitodellisuuteen sekä oppimisen ohjaaminen hyväksi todetussa ympäristössä (Piispanen 2007, 146).

Peruskysymyksenä pedagogisessa ulottuvuudessa on, kuinka oppimistilanteeseen muodostetaan sellaisia ärsykeitä, jotka käynnistävät oppimisen ja tukevat sitä. Keskeisenä tehtävänä voidaan nähdä opiskeluprosessin suunnittelu ja sen tukeminen erilaisten elementtien avulla. (Manninen ym. 2007, 41.) Tavoitteellisuus on myös oleellista pedagogiselle oppimisympäristölle (Piispanen 2008, 157).



## 2.2 Avoin oppimisympäristö

Useiden vuosien ajan on puhuttu niin sanotuista perinteisistä oppimisympäristöistä sekä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Perinteinen oppimisympäristö on nähty luokkahuoneina, joissa yksi opettaja opettaa, kun taas tulevaisuuden oppimisympäristöjen on ajateltu olevan monipuolisesti käytettäviä fyysisiä tiloja ja paikkoja, niin koulun sisällä, kuin sen ulkopuolellakin. Nämä tulevaisuuden oppimisympäristöt myös rohkaisevat yhteisöllisen tiedon luomiseen sekä osallistuvaan oppimiseen, jossa myös oppilas on aktiivinen toimija. (Staffans ym. 2010, 112.) Oppilaille annetaankin enemmän vastuuta sekä päättäväisyyttä esimerkiksi tehtävien suhteen (Sigurðardóttir & Hjartarson 2011).

On sanottu, että tulevaisuudessa oppimisympäristöissä tulisi olla perusopetustilojen lisäksi myös erikokoisia ja eri tavoin yhdisteltävissä olevia tiloja. Tilojen tulisi muodostaa yhtenäinen monitoimialuekokonaisuus, jossa myös aine- ja yleisopetuksen tarpeet voitaisiin yhdistää. (Kuuskorpi 2012, 165.) Oppimisympäristöjen tulisi muodostua fyysisistä, teknologisista ja sosiaalisista oppimisympäristöistä, jotka antavat oppilaalle mahdollisuuden hyödyntää koko oppimispotentiaaliaan (Kuuskorpi, Kuuskorpi, Sipilä, Heikkinen & Tamminen 2015, 108-109). Uusien oppimisympäristöjen suunnittelun tulisi perustua toiminnallisuuden, sosiaalisuuden ja monimuotoisuuden mahdollistamiseen, mikä tarkoittaa käytännössä opettajan työpisteen siirtämistä opetustilan keskelle sekä av-laitteiden asettamista tilan molempiin päihin (Kuuskorpi 2012, 162).

Opetusministeriön vuonna 2012 laatimassa muistiossa onkin asetettu tavoitteeksi koulujen uudis- ja korjausrakentamisessa monipuolisten tilojen rakentaminen, joissa voidaan hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä kuten pari- ja pienryhmätyöskentelyä sekä kokeellisia työtapoja. (Opetusministeriö 2012, 86.) Samalla tavalla ajateltiin jo vuonna 2002, kun opetusministeriön tavoitteena oli kaikille avointen koulurakennusten rakentaminen. Tavoitteena oli koulujen rakentaminen niin, että tiloja voidaan joustavasti yhdistellä ja muunnella oppimistilanteiden ja tavoitteiden mukaan. (Opetusministeriö 2002, 53.)

Opettajat (n=5) ja ohjaajat (n=6) toivoivat Kattilakosken (2018, 159) tutkimuksessa uudelta oppimisympäristöltä monipuolisuutta, mahdollisuutta oppilaiden eriyttämiseen ja rauhoittumiseen sekä omaa tilaa jokaiselle opettajalle ja oppilasryhmälle. Tulevaisuuden oppimisympäristöjä yhdistääkin joustavuus, avoimuus sekä yhteistyö (Sigurðardóttir & Hjartarson 2011). Näistä tulevaisuuden oppimisympäristöistä käytän nimitystä avoin oppimisympäristö. Käsitteenä avoin oppimisympäristö on kovin monitahoinen, eikä sille ole yhtä suoraa määritelmää.

Avoimista oppimisympäristöistä puhuttaessa on kuitenkin käytetty termejä kuten informaali oppiminen, spontaani oppiminen, itseohjautuva oppiminen ja resurssiperustainen oppiminen. Avoin oppimisympäristö on myös yhdistetty oppilaslähtöisyyteen, jolloin oppilas itse asettaa itselleen oppimistavoitteet sekä -keinot. (Hannafin, Hill, Land ja Lee 2014, 642.)

### 2.2.1 Avoimen oppimisympäristön hyödyt

Avoin oppimisympäristö mahdollistaa eri aineiden opetuksen samassa tilassa. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontieteitä sekä taito- ja taideaineita voidaan opettaa samassa tilassa, kun pinta-alaltaan suurempi tila mahdollistaa molempien oppiaineiden tyypillisten laitteiden ja pöytäpintakokonaisuuksien muodostamisen. Myös atk-luokka muutetaan helposti kieliluokaksi, kun hyödynnetään erilaisia nykyaikaisia laiteratkaisuja. (Kuuskorpi 2012, 166.)

Avoimet oppimisympäristöt mahdollistavat joustavuudessaan ja muunneltavuudessaan sosiaalisuuden sekä monimuotoisuuden toteuttamisen. Tällöin opetustilassa ja sen läheisyydessä toimii useampia ryhmiä ja opettajia. Tämä mahdollistaa myös erityisopetuksen piirissä olevien oppilaiden integroimisen oppimisprosessiin. (Kuuskorpi 2012, 166.)

Tilojen avoimuus, joustavuus sekä muunneltavuus tukevat myös opetustoiminnan järjestelyä, vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä (Nuikkinen 2009, 265-267) sekä vuorovaikutuksellista oppimista (Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew 2015). Samalla tilojen muunneltavuus sekä useat opetusteknologiset näyttöratkaisut mahdollistavat yhteisopettajuuden sekä erilaiset ryhmätyön muodot (Kuuskorpi ym. 2015, 109; Kuuskorpi 2012, 162.). Yhteisopettajuuden mahdollisuus koettiin myös Deedin ja Leskon (2015) tutkimuksessa yhdeksi avoimen oppimisympäristön hyödyksi.

Avoimen oppimisympäristön on nähty antavan oppilaille enemmän päätäntävaltaa ja vastuuta tavoitteiden asettelussa ja niihin suuntautumisessa. Myöskään oppimistehtävän ei välttämättä tarvitse olla suoraan määritelty, vaan se voidaan jättää avoimeksi. Avoin oppimisympäristö mahdollistaa myös yhteisöllisen ja prosessiluontoisen oppimisen. (Veermans & Tapola 2006, 68.) Yhteisöllinen oppiminen koettiin myös Schuiteman, Peetsman ja van der Veenin (2011) tutkimuksessa avoimen oppimisympäristön eduksi. Saarelaisen (2016, 85) tutkimuksessa opettajat (n=16) kokivat avoimen oppimisympäristön tukevan oppilaiden yksilö- ja ryhmätyöskentelyä sekä rauhallista käyttäytymistä.

Alteratorin ja Deedin (2013) mukaan opettajat (n=4) kokivat avoimen oppimisympäristön tarjoavan yhteisöllisyyttä, samalla kun näkyvyys sekä tarkkailun mahdollisuus kannustivat ryhmätyöskentelyyn. Hierarkian puuttuminen tarjoaa enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutukseen sekä auktoriteetin demokratisointiin. Saarelaisen (2016, 84) tutkimuksessa opettajat (n=16) kokivat avoimen oppimisympäristön edistävän yhteistyötä opettajien välillä, mahdollistavan tilan vapaan käytön sekä oppilaskeskeisen opetuksen.

### 2.2.2 Avoimen oppimisympäristön haasteet

Avoimessa oppimisympäristössä tulisi kiinnittää huomiota tilanjakajiin, sillä ilman niitä ääni leviää tiloissa vapaasti (Kylliäinen & Pääkkönen 2017, 25). Saarelaisen (2016, 84) tutkimuksessa opettajat (n=16) kokivatkin muiden opettajien sekä oppilaiden puheen häiritseväksi, kun he itse puhuivat tai heidän oppilaansa tekivät keskittymistä vaativia tehtäviä. Opettajat mainitsivat myös oppilaiden lukumäärän avoimessa oppimisympäristössä häiritseväksi. Opettajat kokivat, että nämä seikat haastavat myös oppilaiden koulutyöskentelyä. Samanlaisia tuloksia saatiin myös tutkimuksessa, jossa lapset (n=95) kokivat samassa avoimessa tilassa olevien muiden lasten ja opettajien äänet häiritseviksi (Mealings, Dillon, Buchholz & Demuth 2015a). Opettajat (n=16) kokivat Mealingsin ja muiden (2015b) tutkimuksessa puheen avulla kommunikoimisen haastavammaksi avoimissa oppimisympäristöissä ja heidän tuli korottaa ääntään useammin, kuin pienissä luokkahuoneissa.

Avoimet oppimisympäristöt haastavat myös opettajan ajattelua, sillä opettajien tulisi irrottautua suljetusta pedagogisesta ajattelusta ja siirtyä avoimempaan ajattelutapaan (Kuuskorpi 2012, 167). Opettajien lisäksi myös oppilaiden tulee muuttaa ajattelutapaansa ja opettajien ja oppilaiden rooleja täytyy pohtia uudestaan (Kattilakoski 2018, 156). Opettajien täytyy myös miettiä uudenlaista pedagogista lähestymistapaa, joka sopii paremmin uusien tilojen tarjoamiin mahdollisuuksiin (Alterator & Deed 2013; Piispanen & Meriläinen 2016, 10).

Mikäli avoimeen oppimisympäristöön siirrytään perinteisestä oppimisympäristöstä, voi oppilaille olla vaikeaa uusien toimintatapojen omaksuminen. Kun oppilailla on ollut tietyt säännöt koskien esimerkiksi liikkumista sekä omaa paikkaa luokassa, voi omasta luokasta poistuminen tuntua haastavalta. Myös yksityisyyden puute ja turvattomuuden tunne saattavat haastaa opettajan ja oppilaat oppimisympäristössä, jossa on käytetty paljon lasipintaa sekä avoimia tiloja. (Kattilakoski 2018, 156, 159.)

### 3 Opettajan työ ja työssä jaksaminen

Tässä kappaleessa esittelen aiempaa tutkimusta työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta oman tutkimukseni kannalta tärkeistä näkökulmista. Keskityn erityisesti esittelemään opettajien työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Koska tutkimuksessani käsittelen myös oppilaiden tukemista sekä yhteisopettajuutta, esittelen tutkimustietoa näihin liittyen.

#### 3.1 Opettajan työ ja työhyvinvointi

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2019) määrittelee opettajan työn asiantuntija- ja ihmissuhde-työksi, jonka tehtävänä on tukea ja edistää lasten, nuorten ja aikuisten kasvua kohti vastuullista yhteiskunnan jäsenyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty perusopetuksen tavoitteeksi opetus- ja kasvatustehtävä (Opetushallitus 2016, 18). Opettajan työhön ei siis kuulu pelkästään opettamista, vaan myös kasvattamista. Uusikylä (2006, 32) kuvaakin teoksessaan opettajaa oikeudenmukaiseksi ja kypsäksi kasvattajaksi.

Opettajan ammattiin ja sen arvostukseen on vuosien aikana liittynyt paljon erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä. Nämä näkemykset ovat myös vaihdelleet maittain. Kahtena ääripäänä voidaan nähdä ajatukset, joissa toisessa opettaja on vain toimija, joka suorittaa poliittisia päätöksiä ja toisessa opettaja on aktiivinen toimija, joka osallistuu uudistusten ohjaamiseen omalla työllään. (Niemi 2006, 74-75.) Maitten välisessä vertailussa opettajan ammatti nähdään suomalaisessa yhteiskunnassa korkealle arvostettuna ammattina, jolle myös yhteiskunta osoittaa luottamuksensa. Opettajaa voidaan pitää itsenäisenä pedagogiikan asiantuntijana, joka on vastuussa monista koulun toimintaa säätelevistä osa-alueista. (Väljärvi 2006, 18-19.)

Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan sitä, että saa tehdä mielekästä ja toimivaa työtä turvallisessa, terveyttä edistävässä ja työuraa tukevassa työympäristössä (Salovaara & Honkonen 2013, 18). Virolaisen (2012, 11) mukaan työhyvinvointi on kokonaisvaltainen ilmiö, joka koostuu fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja henkisestä työhyvinvoinnista. Kokonaisvaltaisuus näkyy siinä, että nämä kaikki osa-alueet vaikuttavat ja heijastuvat toisiinsa.

Fyysisellä työhyvinvoinnilla tarkoitetaan muun muassa fyysisiä työolosuhteita kuten työpaikan siisteyttä ja lämpötilaa, fyysistä kuormitusta sekä ergonomisia ratkaisuja kuten työasentoa. Psykkiseen työhyvinvointiin sisältyy esimerkiksi työn stressaavuus sekä työilmapiiri. Myös tunteet ja niiden ilmaisuuden mahdollisuus työpaikalla vaikuttavat psyykkiseen työhyvinvointiin.

Sosiaalinen työhyvinvointi pitää sisällään vuorovaikutuksen työyhteisön jäsenten kesken. Tähän kuuluu myös kollegoihin tutustuminen. Henkiseen työhyvinvointiin voidaan nähdä kuuluvaksi esimerkiksi se, miten työyhteisön jäsenet kohtaavat toisensa ja miten yhteistyö sujuu. Myös yhteisöllisyyden tunne sekä tunne oman ja työorganisaation arvojen kohtaamisesta liittyy henkiseen työhyvinvointiin. (Virolainen 2012, 17-27.)

Opettajan ammattiin liittyvien näkemysten muuttuessa, on myös opettajan työnkuva muuttunut ja monipuolistunut vuosien saatossa. Calderheadin (2001, 797) mukaan opettajien työ on muuttunut aiempaa intensiivisemmäksi. Muutosten myötä opettajan työtä haastavat muun muassa suurenevat luokkakoot, monikulttuurisuuden lisääntyminen, tuen tarpeisiin vastaaminen sekä teknologian ja joustavien oppimisympäristöjen hyödyntäminen (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 215). Myös vuorovaikutussuhteissa on tapahtunut muutoksia, sillä kouluissa tapahtunut vuorovaikutus on aiemmin ollut hyvin opettajakeskeistä. Nykypäivänä tästä ollaan kuitenkin liikuttu kohti vuorovaikutusta, jossa oppilaan toimijuutta ja aktiivisuutta korostetaan aiempaa enemmän. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2011, 39.)

Opettajan työssä vuorovaikutuksen merkitys onkin aina nähty tärkeänä, sillä työ on jatkuvaa yhteistyötä kollegoiden, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien kanssa. Myös vuorovaikutus yhteiskunnan kanssa on vuosien aikana kasvanut esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön kautta. Opettaja on myös lasten ja nuorten arvojen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen esikuva (Väljärvi 2006, 21, 26) ja opettajaa voidaankin pitää vaikuttajana, jonka vaikutus näkyy oppilaissa, jopa vuosikymmenien jälkeen (Niemi 2006, 73).

Salovaara ja Honkonen (2011, 126) määrittelevät koulun perustehtäväksi oppilaan terveen kasvun tukemisen, ihmisenä kasvamisen, turvallisen koulun sekä oppimisen mahdollistamisen. Opettajalle tämä tarkoittaa sitä, että hänen tehtävänsä on laajempi, kuin hänen tehtävänsä tietyn aineen opettajana. Tämä koulun perustehtävä pohjautuu perusopetuslakiin, opetussuunnitelman perusteisiin, koulun opetussuunnitelmaan sekä koulun ajamiin arvoihin ja tavoitteisiin (Salovaara & Honkonen 2013, 226). Jotta koulun perustehtävä voi toteutua, työyhteisön on huolehdittava koulun ja työyhteisön ilmapiiristä, mikä edistää koko yhteisön sekä yksittäisen opettajan työtä sekä työssä onnistumista (Repo-Kaarento 2007, 57). Työssä saadut onnistumisen kokemukset sekä tunne positiivisesta ammatti-identiteetistä edistävät osaltaan työhyvinvointia (Day 2008).

Jotta opettaja voi ylläpitää työhyvinvointiaan, hänen tulee onnistuneesti selviytyä erilaisista kognitiivisista ja emotionaalisista haasteista. Tähän selviytymiseen vaikuttaa muun muassa elämänkokemus, vuorovaikutussuhteiden laatu kollegoiden ja oppilaiden kanssa sekä koulun johdolta ja kollegoilta saatava tuki. (Day & Qing 2011, 29.) Työyhteisöllä onkin suuri rooli opettajien työhyvinvoinnin tukijana (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 746).

Yildirim (2014) tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvointia tukevat päätekijät ovat yhteistyö henkilökunnan välillä, rakentava palaute, positiivinen ilmapiiri, oppilaskeskeiset opetusmenetelmät sekä opettajan ammatillinen kehittyminen. Myös opettajan persoonallisuus voi vaikuttaa tapaan, jolla hän suhtautuu työhönsä ja siinä kohtaamiinsa haasteisiin. Tämä suhtautumistapa voi vaikuttaa työhyvinvointiin sitä tukevasti tai heikentävästi. (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe 2007.)

Väitöskirjassaan Eriksson (2017, 84-107) toteaa työn mielekkyyden, työyhteisöltä saatavan tuen, omien ja työyhteisön arvojen kohtaamisen sekä mahdollisuuden työssä kehittymiseen, tukevan työhyvinvointia. Työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat taas työn palkitsevuuden ja omien ponnistusten välinen epätasapaino, kiire ja siitä johtuva vuorovaikutuksen vähäisyys sekä työajan ja työtehtävien määrän epätasapaino. Moniammatillinen yhteistyö nähdään niin tukevana kuin heikentävänäkin tekijänä.

Opettajien hyvinvointi vaikuttaa muun muassa opettajien tehokkuuteen (Day 2008) sekä opettajan itseluottamukseen, jolloin hän pystyy tarjoamaan parasta mahdollista opetusta oppilailleen (Chi, Yeh & Fu 2014). Työhyvinvointi vaikuttaa myös opettajien kykyyn toteuttaa koulun kasvatuksellista tehtävää sekä kehittää ja muuttaa opetusmenetelmiään (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 735).

### **3.2 Opettajien työssä jaksaminen ja työuupumus**

Opettajien työnkuva ja vaatimukset työlle, ovat muuttuneet ja monipuolistuneet vuosien saatossa. Työn vaatimukset kasvavat samalla kun resurssit pienenevät, mikä vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen. (Day & Qing 2011, 16; Syrjäläinen 2001, 48.) Calderheadin (2001, 797) mukaan koulujen kokemien muutoksien takia opettajien stressin määrä, työuupumus ja muihin ammatteihin siirtyminen ovat lisääntyneet. Opetus- ja kasvatusaloja pidetäänkin jopa riskiryhminä työuupumuksen suhteen (Kykry 2007, 111).

Työuupumuksesta ja työssä jaksamisen heikentymisestä kertoo myös OAJ:n julkaisema opetusalan työolobarometri (2018), jossa opettajat kokivat työn määrän kasvaneen ja työkyvyn sekä työtyytyväisyyden heikentyneen. Työn aiheuttamaa stressiä koettiin myös aikaisempaa enemmän ja useammin kuin muilla aloilla. Pyhällön, Pietarisen ja Salmela-Aron (2011) mukaan koulu työympäristönä tarjoaa myös monenlaisia puitteita työuupumuksen muodostumiseen ja ne vaihtelevat koulukohtaisesti.

Työuupumus on vakava, vähitellen kehittyvä stressioireyhtymä, jolle on tyypillistä kokonaisvaltainen väsymys, kyynistynyt asenne omaa työtä kohtaan sekä ammatillisen itsetunnon lasku. Työuupumuksen kuuluva väsymys on psyykkistä tai fyysistä, eikä se häviä normaalin väsymyksen tapaan lepäämällä. (Hakanen 2006, 31.) Työuupumukseen ajautunut henkilö on antanut työlleen enemmän, kuin on saanut siitä takaisin (Nummelin 2008, 81). Jacobsonin (2016, 79-80) mukaan työuupumukseen johtavia tekijöitä on useita ja ne ovat myös jokaisella opettajalla erilaisia. Työuupumukseen johtavia tekijöitä voivat olla liiallinen työn määrä, oppilaiden huono käytös, eristetyksi tuleminen tunne sekä hallinnollisen tuen puute. Hallinnollisen sekä työyhteisön tuen puuttuminen todettiin myös Gunesin ja Uysalin (2019) tutkimuksessa yhdeksi työuupumukseen johtavaksi tekijäksi.

Salmela-Aro, Hietajärvi ja Lonka (2019) tutkivat opettajien työuupumuksen ja työhön sitoutumisen välistä yhteyttä. Tutkimuksesta muotoutui kaksi opettajien profiilia. Ensimmäinen oli suurempi (70%) ja siihen kuului opettajat, jotka olivat sitoutuneita työhönsä, mutta kokivat enemmän työuupumuksen merkkejä kuin toinen ryhmä. Toinen profiili oli pienempi (30%) ja siihen kuului opettajat, jotka olivat todella sitoutuneita työhönsä ja kokivat vain vähän työuupumuksen merkkejä. Opettajat voivat siis olla hyvinkin sitoutuneita työhönsä, mutta silti he kokevat riittämättömyyden tunnetta ja turhautuneisuutta, jotka voivat johtaa työuupumukseen. Opettajat, jotka kokivat työmääränsä suureksi ja ilmoittivat luokkakokojen suurentumisesta, kuuluivat todennäköisemmin ensimmäiseen profiiliin. Opettajat, jotka kokivat enemmän työnhallintaa ja korkeampaa resilienssiä kuuluivat taas toiseen profiiliin. Resilienssillä tarkoitetaan ihmisen kykyä sopeutua stressaavaan kokemukseen, traumaan tai muuhun kohtaamaansa kielteiseen tapahtumaan ja se kehittyy vastoinkäymisten läpikäymisestä sekä niistä oppimisesta (Poiijula 2018, 19, 21).

Hakasen, Bakkerin ja Schaufelin (2006) tutkimuksen mukaan opettajat, joilla ei ole työn vaatimuksia kohtaavia resursseja, voivat herkemmin kärsiä työuupumuksesta (myös Betoret 2006).

Tämä voi pidemmällä aikavälillä vaikuttaa myös opettajan työhön sitoutumiseen. Työuupumusta voidaan ehkäistä kohtuullistamalla työn vaatimuksia ja lisäämällä työntekijän vaikutusmahdollisuuksia sekä kehittämällä yhteistyötä ja ammattitaitoa (Virolainen 2012, 37). Opettajien työssä jaksamista voidaan myös tukea antamalla mahdollisuus käsitellä ja analysoida haastavia tilanteita pelkän ratkaisemisen sijasta (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 747).

Friedmanin (1995) tutkimuksessa saatiin selville, että erityisesti oppilaiden epäkunnioittava käytös opettajia sekä muita oppilaita kohtaan voi olla yksi tekijä, joka johtaa opettajan työuupumukseen. Friedman tutki myös nais- ja miesopettajien eroja, jolloin selvisi, että miesopettajilla oppilaiden tarkkaamattomuus oli suurin syy työuupumukseen vaikuttavana tekijänä, kun naisopettajilla syynä oli juurikin oppilaiden epäkunnioittavuus. Gunesin ja Uysalin (2019) tutkimuksessa opettajat (n=16) kokivat oppilaiden huonon motivaation sekä käytöshäiriöiden toimivan yhtenä tekijänä työuupumuksen muodostumisessa. Myös Gibbs ja Miller (2014) totesivat, että oppilaiden käyttäytyminen voi vaikuttaa opettajien kokemaan stressiin ja tätä kautta myös opettajien resilienssiin.

Hyvät yhteistyösuhteet sekä toimiva vuorovaikutus työtovereiden kesken antavat voimavaroja työssä jaksamiseen. Huolista puhuminen sekä ilon hetkien jakaminen toimivat voimavaroina niin yksittäisten opettajien, kuin koko työyhteisönkin kohdalla. (Kykyri 2007, 111; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 735.) Ilman työyhteisön tukea opettajan moraali sekä motivaatio voivat kärsiä, jolloin opettaja voi tuntea olonsa syrjityksi ja tehottomaksi. Nämä tuntemukset voivat ajaa opettajan jopa vaihtamaan alaa, mikä vaikuttaa epäsuotuisasti niin opettajaan itseensä kuin myös oppilaisiin sekä työnantajaan. (Gibbs & Miller 2014.) Opettajan kokema korkea minäpystyvyyden tunne voi myös tukea työssä jaksamista (Betoret 2006).

Työssä jaksamisen kannalta on myös tärkeää kiinnittää huomiota vapaa-aikaan, sillä työn kuormituksesta palautumiseen vaikuttaa myös vapaa-ajan toimet. Erityisesti fyysinen toiminta auttaa palautumaan työn aiheuttamasta kuormituksesta. Vapaa-ajalla tehtävillä työhön liittyvillä toimilla taas on negatiivinen vaikutus palautumiseen. (Sonnentag 2001.) Usein opettajan työssä töitä viedäänkin kotiin, jolloin vapaa-aika ei tue palautumista työn kuormituksesta. Opettajan työ onkin hyvä esimerkki työn rajattomuudesta, sillä opettajan työllä ei ole rajoja, ellei opettaja niitä itse aseta. Opettaja voi käyttää työhönsä rajattomasti aikaa ja pyrkiä aina parempaan. Työtä tulisi kuitenkin pystyä rajaamaan ja priorisoimaan, sillä työn rajattomuus altistaa työssä jaksamisen heikentymiseen. (Kinnunen 2010, 161-162.)



Puhuttaessa työuupumuksesta, puhutaan usein myös työhön liittyvästä stressistä. Tärkeää onkin erottaa stressin kaksi eri puolta; positiivinen stressi ja negatiivinen stressi. Kun stressiä kokee sopivan määrän, suorituskky ja energia lisääntyvät ja aistit terävöityvät. Tehtävien haasteellisuus sekä innostava tekeminen voivat auttaa motivoitumaan myös stressiä koettaessa. Negatiiviseksi stressi muuttuu siinä vaiheessa, kun sitä on jatkunut liian kauan esimerkiksi kiireen, ylikuormituksen tai liian haastavien työtehtävien takia. Negatiivinen stressi onkin työhyvinvointia haastava tekijä (Luostarinen & Peltomaa 2016, 216) ja pitkittyessään se voi lopulta johtaa työuupumukseen (Nummelin 2008, 17; Virolainen 2012, 35). Stressillä on suuri vaikutus myös opettajien toimintakykyyn, uravalintoihin, fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä kokonaisvaltaiseen työtyytyväisyyteen (Jepson & Forrest 2006).

Kyriacou (2001) määrittelee opettajien kokeman stressin kokemukseksi jostain epämiellyttävästä, negatiivisesta tunteesta, kuten viha, jännittyneisyys, turhautuminen tai masennus. Tämä tunne kumpuaa jostain opettajan työn osa-alueesta. Stressiä voi aiheutua oppilaiden käyttäytymisongelmista, vaikeista kohtaamisista vanhempien kanssa, konflikteista kollegoiden kanssa tai työnkuvan muuttumisesta esimerkiksi yhteisopettajuuden tai koulun muutosten takia. Stressiä voidaan kuitenkin lievittää aktiivisella toiminnalla ongelman ratkaisemiseksi, muuttamalla opetustyyliä tai opetustilannetta sekä yhteisön tuen avulla. (Jepson & Forrest 2006.)

Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou (2007) totesivat tutkimuksessaan esimieheltä saatavan tuen, innovatiivisuuden, informaation kulun, arvostuksen sekä työyhteisön hyvän ilmapiirin toimivan opettajien työtä tukevin resursseina ja suojana oppilaiden huonoa käytöstä kohtaan. Nämä työn resurssit myös toimivat tärkeänä tukena stressaavissa tilanteissa. Myös Klassenin (2010) tutkimuksen mukaan opettajien kollektiivinen tehokkuus ja yhteistyö suojaavat stressiltä, joka aiheutuu oppilaiden huonosta käytöksestä. Kyriacoun (2001) mukaan opettajien kokemaan työperäiseen stressiin voi auttaa huolien jakaminen kollegoille ja muu sosiaalinen toiminta esimerkiksi välituntien aikana. Tärkeintä on kuitenkin selvittää stressin aiheuttaja ja pyrkiä muuttamaan tilannetta niin, että stressitekijät vähenisivät.

Aho (2011) tutkii väitöskirjassaan opettajien selviytymistä. Selviytymisellä hän tarkoittaa aktiivista ja päämäärätietoista toimintaa jaksamisen eteen. Ahon mukaan opettajan selviytymistä tukevat erityisesti opettajan persoonalliset ominaisuudet, kuten sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot, myönteisyys, ammatti-identiteetti, muutoshalu, innostuneisuus sekä itseluottamus. Myös työyhteisö tukee opettajan selviytymistä esimerkiksi yhteisöllisyyden ja selkeän toiminta- ja

keskustelukulttuurin avulla. Nämä selviytymistä tukevat tekijät ovat hyvin samansuuntaisia, kuin työssä jaksamista tukevat tekijät, jotka olen koonnut taulukkoon yksi.

Taulukko 1: Työssä jaksamista tukevat ja heikentävät tekijät tutkimusten mukaan

TYÖSSÄ JAKSAMISTA TUKEVAT TEKIJÄT	TYÖSSÄ JAKSAMISTA HEIKENTÄVÄT TEKIJÄT
Yhteisöllisyys	Oppilaiden huono käytös
Vuorovaikutus	Liiallinen työn määrä
Esimiehiltä ja työyhteisöltä saatava tuki	Vähäiset työn resurssit
Työntekijän vaikutusmahdollisuudet	Työyhteisöltä ja esimiehiltä saatavan tuen puute
Ammattitaidon kehittäminen	Työn rajattomuus
Haastavien tilanteiden käsittely	Työnkuvan muutos
Korkea minäpystyvyyden tunne	Negatiivinen stressi
Vapaa-aika	Riittämättömyyden tunne
Resilienssi	

### 3.3 Oppilaiden tukeminen

Opettajan työhön kuuluu keskeisenä osana myös oppilaiden koulunkäynnin tukeminen. Laadukas perusopetus on jokaisen oppilaan oikeus ja oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia tulee ehkäistä esimerkiksi opetusta eriyttämällä sekä opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa kuuluu kaikkien opettajien tehtäviin. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on annettavissa kolmen eri tuen tason avulla, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleisen tuen ja osittain tehostetun tuen antaminen kuuluu luokanopettajan tehtäviin. Ensisijaisesti tuki tulee antaa oppilaan omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin menetelmin. (Opetushallitus 2016, 61-62.)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino oppilaan tuen tarpeisiin vastaamisessa ja sitä annetaan heti kun tuen tarve ilmenee. Yleistä tukea voidaan antaa esimerkiksi tukiopetuksen tai osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee samanaikaisesti useita tukimuotoja tai säännöllisesti tukea oppimisessaan. Se järjestetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ja se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki.

Tehostettua tukea voidaan antaa esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen sekä opintojen yksilöllisen ohjauksen avulla. (Opetushallitus 2016, 62-63.)

Oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen lisäksi esimerkiksi tilanteessa, jossa hänellä on kielellisiä tai matemaattisiin taitoihin liittyviä vaikeuksia. Myös vaikeudet yksittäisessä oppiaineessa, vuorovaikutuksessa tai koulunkäynnissä voivat antaa syyn osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämiseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarkoituksena on ehkäistä ongelmia koulunkäyntiin liittyen sekä vahvistaa oppilaan oppimisedellytyksiä. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan järjestää esimerkiksi yhteisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. (Opetushallitus 2016, 73.)

Lukuvuonna 2017-2018 jonkinlaista koulunkäynnin ja oppimisen tukea sai 29 % peruskoulun oppilaista. Tehostettua ja erityistä tukea sai syksyllä 2018 lähes joka viides peruskoululainen eli 18,8 % peruskoulun oppilaista. Lukuvuonna 2017-2018 osa-aikaista erityisopetusta sai peruskoululaisista 22 % eli 122 800 oppilasta. Osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden määrä oli kasvanut hieman edelliseen lukuvuoteen verrattuna. Kaikista osa-aikaista erityisopetusta saaneista oppilaista 53 % sai sitä yleisenä tukena. (Tilastokeskus 2019.)

### **3.4 Yhteisopettajuus opettajien työn tukena**

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan toimintaa, jossa ainakin kaksi tasavertaista opettajaa opettavat yhdessä monimuotoista oppilasryhmää ja vastaavat myös opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista yhdessä (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Suomessa yhteisopettajuuden rinnalla käytetään myös termiä samanaikaisopetus esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016), mutta yhteisopettajuus kuvaa paremmin toiminnan sisältöä sekä vastaa englanninkielistä käsitettä co-teaching (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Yhteisopettajuudessa on tärkeää, että yhteistyötä käytetään niin opettamisessa kuin myös opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Samanaikaisopetus käsitteenä taas voi antaa turhan suppean kuvan opettajien toiminnasta keskittyen pelkästään opettamiseen, minkä takia myös tässä tutkimuksessa käytän käsitettä yhteisopettajuus.

Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat voivat kuulua samaan tai eriin ammattiryhmään. Useimmiten yhteisopettajuutta kuitenkin toteuttavat luokanopettajat keskenään tai luokanopettaja tai aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.) Suomessa

yhteisopettajuutta tutkineiden Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa todettiin, että erityisopettajat ovat aktiivisimpia yhteisopettajuuden toteuttajia. Erityisopettajan ja luokanopettajan toteuttamassa yhteisopettajuudessa erityisopettaja pääsee näkemään oppilaat myös luokkatilanteessa ja hän saa käsityksen koko luokan toiminnasta sekä osaamistasosta. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.)

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa erilaisten mallien avulla, jotka ovat jaoteltavissa kolmeen pääluokkaan sen mukaan, miten opettajien roolit ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Näitä malleja sekä rooleja voidaan myös vaihdella oppituntien aikana. Yhteisopetuksessa opetusryhmiä voi olla mukana yksi tai useampia. Tuntien sisällä oppilaat voidaan jakaa ryhmiin monilla eri tavoilla hyödyntäen esimerkiksi oppilaiden oppimistyyliä tai taitotasoa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25-30.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan erilaiset yhteisopettajuuden muodot ovat viime vuosien ja koulu-uudistusten myötä lisääntyneet. Yhteisopettajuudella voidaan tukea niin koulun toimintakulttuurin muutosta yhteisöllisempään suuntaan, kuin myös opettajien työssä jaksamista. Myös Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 9-10) tutkimuksessa opettajat (n=26) kokivat yhteisopettajuuden lisäävän työn mielekkyyttä sekä työssä jaksamista.

Opettajien välinen yhteistyö tukee myös työn reflektointia, sillä opettajat voivat hyödyntää toisiltaan saamaa palautetta ammatillisen kasvunsa välineenä (Salo 2014, 200; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10). Yhteisopettajuutta observoinnin ja haastattelujen avulla tutkineen Rytivaaran (2012, 62-63) tutkimuksessa keskeiseksi teemaksi nousi ”me-henki” yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien (n=2) välillä sekä luokan yhtenäisyys. Näiden tekijöiden koettiin myös parantavan luokan ilmapiiriä.

Yhteisöllisyyden lisääntyminen huomattiin myös Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 7) tutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan opettajat (n=26) kokivat yhteisopettajuuden edistävän myös tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta sekä erityisopetuksen joustavuutta. Opettajat kokivat Ahtiaisen, Beiradin, Hautamäen, Hilasvuoren ja Thunebergin (2011, 37) tutkimuksessa yhteisopettajuuden mahdollistavan tukea tarvitsevien oppilaiden paremman huomioimisen sekä varhaisemman ja nopeamman tuen antamisen.

Tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulokset paranivat yhteisopetuksen myötä Hangin ja Rabrenin tutkimuksessa (2009), jossa opettajat (n=45) sekä oppilaat (n=58) myös kokivat yhteisopetuksen vaikuttavan positiivisesti oppilaiden käyttäytymiseen. Opettajat (n=26) kokivat

myös Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 9) tutkimuksessa yhteisopettajuuden lisäävän työrauhaa luokassa, mikä voi osittain johtua lisääntyneestä oppilaiden huomioimisesta. (Myös Ahtiainen ym. 2011, 37.)

Ajatus yhteisopettajuudesta voi kuitenkin tuntua haastavalta, sillä se vaatii jakamista ja neuvottelua (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 20). Opettajien tuleekin pystyä jakamaan vastuuta ja ideoita sekä neuvottelemaan opetukseen liittyvistä toimista ja päätöksistä, jotta yhteisopettajuus on toimivaa (Chitiyo 2017). Yhteisopettajuuden toteuttamisen suurimmaksi haasteeksi on usein koettu suunnitteluajan puute (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012; Murawski 2009; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 22.) Rungas yhdessä suunnittelu voi myös kuormittaa opettajien jaksamista (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 24).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tämä on laadullinen tutkimus opettajien kokemuksista, koskien työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen avoimissa oppimisympäristöissä. Samalla haluan myös selvittää, miten oppilaita tuetaan avoimissa oppimisympäristöissä ja vaikuttaako tämän tuen antaminen opettajien työssä jaksamiseen. Näitä asioita lähdän selvittämään kahden tutkimuskysymyksen avulla:

- 1) *Mitkä tekijät kuormittavat opettajien työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä?*
- 2) *a) Miten oppilaiden yksilöllinen tukeminen otetaan huomioon avoimissa oppimisympäristöissä? b) Miten se vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen?*

### 4.2 Tutkimusote ja aineiston keruu

Tutkimuksessani on hyödynnetty kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan nähdä todellisen elämän kuvaamisen ja siinä tutkittavaa kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tulkita, ymmärtää ja kuvata tutkittavaa toimintaa tai tapahtumaa. Sen avulla pyritään muodostamaan teoreettisesti merkittävä tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään vastaamaan kysymyksiin miksi ja miten. Siinä keskitytään enemmän aineiston laatuun kuin määrään, eikä näin ollen ole tarkoituksenmukaista kerätä suurta aineistoa. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä myös dynaamisena tutkimusmetodinä, jossa esimerkiksi tutkimuskysymykset voivat muokkaantua tutkimuksen edetessä. Tutkija on keskeisessä roolissa laadullista tutkimusta tehdessä ja tutkijan tausta sekä kokemukset voivat vaikuttaa tulosten tulkintaan. (Eskola & Suoranta 1998, 15-18, 61; Lichtman 2013, 17-21.)

Tutkimukseni aineisto on kerätty hyödyntäen elektronista kyselylomaketta (liite 1). Kysely on yksinkertainen menetelmä, jonka avulla voidaan helposti selvittää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii kuten toimii (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Kyselytutkimuksen etuna on usein laajan tutkimusaineiston keräys sekä ajankäytön tehokkuus. Kyselytutkimuksessa on kuitenkin vaikea kontrolloida vastaajien väärinymmärryksiä, minkä vuoksi on tärkeää, että kysymykset on muotoiltu mahdollisimman selkeiksi. Joissakin tapauksissa vastauksia voi myös olla vaikea saada, mikä kävi ilmi myös omassa tutkimuksessani. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195.)

Tässä tutkimuksessa käyttämäni kyselylomake sisälsi taustatietokysymysten lisäksi niin avoimia, kuin strukturoitujakin kysymyksiä. Avoimissa kysymyksissä vastausvaihtoehtoja ei ole määriteltä, vaan osallistuja saa vastata kysymykseen omin sanoin. Strukturoiduissa kysymyksissä taas vastausvaihtoehdot on annettu valmiiksi monivalintoina tai asteikkoina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198-200.) Kysymyksiä oli yhteensä 22, joista seitsemän oli taustakysymyksiä.

Kyselyn saatetekstissä kerrottiin, että kyselyyn osallistuvalla tulee olla kokemusta avoimessa oppimisympäristössä työskentelystä, jotta hän voi osallistua kyselyyn. Kokemuksen määrää ei kuitenkaan oltu rajattu, mutta kokemusvuosia kysyttiin taustakysymyksissä. Taustakysymyksissä kysyttiin myös vastaajien muodollista pätevyyttä, ikää, työkokemusta vuosina ja kokemusta perinteisessä oppimisympäristössä työskentelystä sekä suuraluetta, jolla he tällä hetkellä työskentelevät. Vastaajilta kysyttiin myös, kuinka usein he hyödyntävät työssään yhteisopettajuutta.

Kyselylomake toteutettiin Google Forms – palvelussa ja linkki kyselylomakkeeseen jaettiin Facebookissa Alakoulun aarreaitta nimisessä ryhmässä, johon kuuluu noin 36 400 jäsentä ympäri Suomea. Ryhmän jäsenet ovat opetusalan tehtävissä toimivia sekä alan opiskelijoita. Vastaukset kerättiin anonymisti toukokuun 2019 aikana. Pyyntö osallistua tutkimukseen toistettiin kerran, viikon kuluttua ensimmäisestä tutkimuspyynnöstä. Ryhmän koon huomioon ottaen, lopullinen vastausprosentti jäi pieneksi.

### **4.3 Tutkimuksen osallistujat**

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat tietävät tutkittavasta ilmiöstä tarpeeksi tai omaavat kokemuksia siihen liittyen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimuksessani kyselylomakkeen taustatietokysymyksistä ilmeni, että osallistujilla oli kaikilla kokemusta avoimissa oppimisympäristöissä työskentelystä, joka oli myös kriteerinä kyselyyn osallistumiselle. Tutkimukseen osallistui 12 opettajaa eri puolilta Suomea. Viisi vastaajista toimi opettajana Pohjois- tai Itä-Suomessa, kolme Helsingissä tai Uudellamaalla, kolme Etelä-Suomessa ja yksi Länsi-Suomessa. Nämä vastausvaihtoehdot oli määriteltä Suomen suuralueiden mukaisesti (Tilastokeskus 2019).

Vastanneiden opettajien iät vaihtelivat 24 ja 54 ikävuoden välillä. Opettajista 10 oli luokanopettajia, yksi aineenopettaja ja yksi erityisopettaja. Työvuosia opettajana oli neljällä vastaajalla alle viisi vuotta, neljällä 5-15 vuotta ja neljällä yli 15 vuotta. Puolet opettajista (n=6) hyödynsivät työssään yhteisopettajuutta joka päivä, kaksi joka viikko sekä kaksi joka kuukausi. Yksi opettaja hyödynsi yhteisopettajuutta epäsäännöllisesti ja yksi ei lainkaan. Nämä opettajien taustatiedot on esitetty taulukossa kaksi. Kaikki vastaajat olivat myös toimineet joskus opettajana perinteisessä oppimisympäristössä ja avoimessa oppimisympäristössä oli työskennelty alle viisi vuotta. Tutkimuksessani on hyödynnetty kaikkien vastaajien vastauksia.

Taulukko 2: Kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot

Kyselyyn osallistunut opettaja	Ikä vuosina	Muodollinen pätevyys	Työvuodet opettajana	Yhteisopettajuuden hyödyntäminen
Vastaaja 1	40	Luokanopettaja	5-15	Joka päivä
Vastaaja 2	24	Luokanopettaja	Alle 5	Joka kuukausi
Vastaaja 3	27	Luokanopettaja	Alle 5	Joka viikko
Vastaaja 4	39	Luokanopettaja	5-15	Joka päivä
Vastaaja 5	50	Luokanopettaja	Yli 15	Joka viikko
Vastaaja 6	48	Luokanopettaja	Yli 15	Joka päivä
Vastaaja 7	44	Luokanopettaja	Yli 15	Joka päivä
Vastaaja 8	27	Luokanopettaja	Alle 5	Joka päivä
Vastaaja 9	42	Luokanopettaja	5-15	Joka päivä
Vastaaja 10	40	Aineenopettaja	5-15	Epäsäännöllisesti
Vastaaja 11	27	Luokanopettaja	Alle 5	Joka kuukausi
Vastaaja 12	54	Erityisopettaja	Yli 15	Ei lainkaan



#### 4.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa on käytetty aineiston analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Yleisesti sisällönanalyysin katsotaan sopivan kirjoitettujen, suullisten ja visuaalisten aineistojen analyysiin. Keskeisenä ideana siinä on laajojen tekstimassojen tiivistäminen ja luokittelu kadottamatta kuitenkaan niiden sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122; Salo 2015, 169.) Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään muodostamaan aineiston pohjalta teoreettinen kokonaisuus. Aikaisemmilla tiedoilla tai havainnoilla tutkimusaiheesta ei tulisi olla mitään merkitystä analyysin toteuttamisessa tai lopputuloksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

Aineiston analyysin aloitin etsimällä kerätystä aineistosta ne kohdat, jotka olivat omalle tutkimukselleni tärkeitä. Kävin aineiston tarkasti läpi useaan kertaan ja erotin siitä erilliselle tiedostolle ne asiat, jotka sisälsivät tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Nämä tiedot erittelin ensimmäisen sekä toisen tutkimuskysymyksen a- ja b-osien osalta kaikki erikseen. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen sisällönanalyysin.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin aloitin aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä. Tässä vaiheessa alkuperäisilmaisut, eli opettajien vastaukset, muutettiin tiiviimpään muotoon karsimalla niistä tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Opettajien alkuperäiset vastaukset ja niistä muodostetut pelkistetyt ilmaukset listasinkin taulukkoon vierekkäin niin, että jokaisen alkuperäisilmauksen vieressä oli nähtävillä sen pelkistetty ilmaus. Yhdestä alkuperäisilmauksesta saattoi löytyä myös useampi pelkistetty ilmaus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123-124.) Esimerkki aineiston pelkistämisestä toisen tutkimuskysymyksen a-osan kohdalta on esitetty taulukossa kolme.

Taulukko 3: Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Vastaajan numero	Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
V1	<i>”Menemällä viereen. Toivotaan, että hirveän moni ei tarvitse vierihoitoa, koska silloin osa jää ilman.”</i>	Oppilaan viereen meneminen
V7	<i>”Monen opettajan yhteisopettajuus auttaa oppilaiden tukemisessa yli luokkarajojen... On helppoa tehdä yhteistyötä yli luokkarajojen ja ryhmien, kun tilassa on monta opettajaa. Esim. toisen open oppilailla on itsenäisen työskentelyn tunti, niin hän voi helposti auttaa vieressä tukea tarvitsevaa toisen ryhmän oppilasta.”</i>	Yhteisopettajuus Toinen opettaja oppilaan vieressä auttamassa
V10	<i>”Joku toinen aikuinen istuu vieressä ja valvoo, että edes yksi tehtävä tulee tehtyä... Erityisopettaja tunnilla mukana.”</i>	Aikuinen istuu vieressä Erityisopettaja tunnilla mukana

Aineiston pelkistämisen jälkeen siirryin aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Tässä vaiheessa etsin vastauksista samankaltaisia ilmauksia molempien tutkimuskysymysten osalta erikseen. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmittelin ja järjestin alaluokiksi uuteen taulukkoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Esimerkki aineiston ryhmittelystä toisen tutkimuskysymyksen a-osan kohdalta on esitetty taulukossa neljä.

Taulukko 4: Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Pienen ryhmän kokoaminen Oppilaat lähellä opettajaa Hiljainen paikka oppilaalle Rauhalliseen tilaan siirtyminen Mietitään oppilaan paikka luokassa Pienemmät oppimisen tilat Rauhallinen työskentelypaikka	Oppilaan työskentelypaikan valinta

Ryhmittelyä voidaan jatkaa muodostamalla alaluokista yläluokkia, yläluokista pääluokkia ja lopuksi tutkimustehtävään yhteydessä oleva yhdistävä luokka. Ryhmittelyn voidaan nähdä olevan osa abstrahointia eli käsitteellistämistä, joka on aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe. Käsitteellistämisessä edetään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja sitä voidaan jatkaa niin kauan, kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-125.) Tässä tutkimuksessa jatkoin ryhmittelyä molempien tutkimuskysymysten osalta yläluokkiin asti. Taulukossa viisi on esimerkki yläluokkien muodostamisesta toisen tutkimuskysymyksen a-osan kohdalta.

Taulukko 5: Esimerkki yläluokkien muodostamisesta

Alaluokat	Yläluokat
Oppilaan työskentelypaikan valinta Apuvälineet	Paikka- ja välineratkaisut

Vastausten luokittelun jälkeen jatkoin analyysiä kvantifioimalla aineiston (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135). Laskin frekvenssit jokaisen tutkimuskysymyksen alaluokkien ja yläluokkien osalta sen mukaan, kuinka moni vastaaja oli ilmaissut saman asian. Havainnollistan tämän toisen tutkimuskysymyksen a-osan kohdalta taulukossa kuusi.

Taulukko 6: Esimerkki frekvenssien laskemisesta

Yksilöllisen tukemisen huomioon ottaminen	Vastaajien ilmaukset												Vastaajien määrä (n)
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	
<b>Aikuinen tuen antajana</b>													<b>12</b>
Aikuisen antama oppilaskohtainen tuki	x	x	x				x	x		x			6
Erityisopettajan antama tuki		x	x	x	x					x	x	x	7
Useampi aikuinen mukana opetustilanteessa				x		x	x		x				4
<b>Paikka- ja välineratkaisut</b>													<b>5</b>
Oppilaan työskentelypaikan valinta		x		x				x	x		x		5
Apuvälineiden käyttö								x	x				2

## 5 Tutkimuksen tulokset

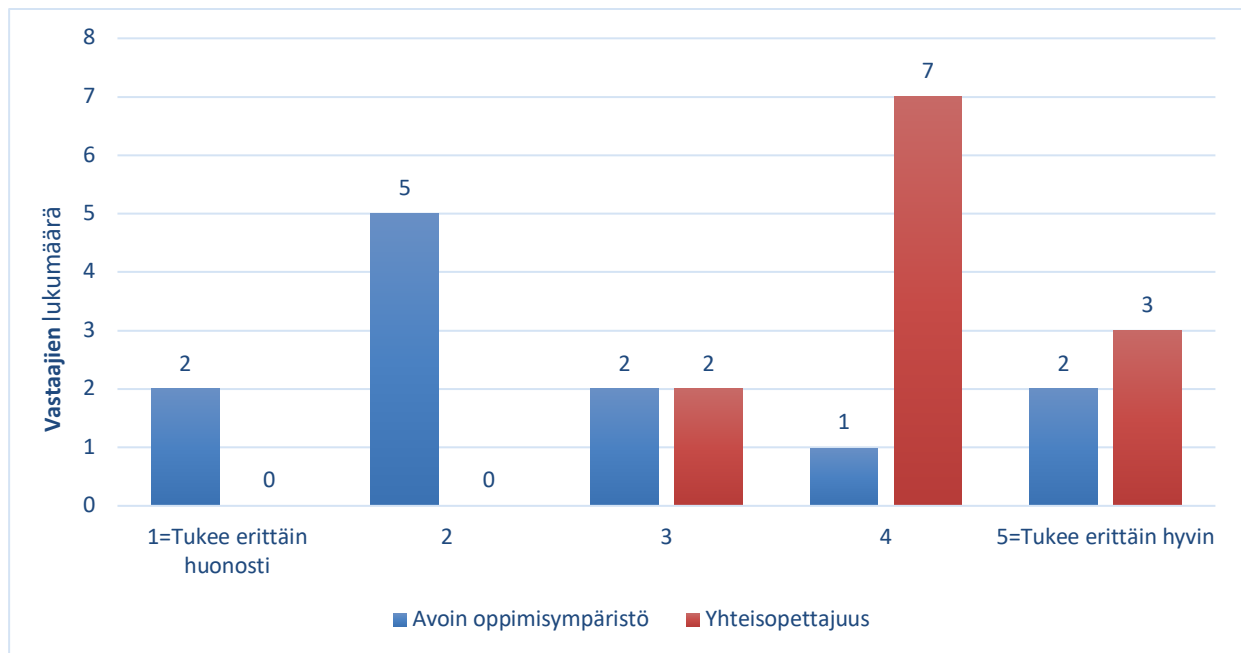
Tässä luvussa esittelen sisällönanalyysin kautta saadut tutkimustulokset. Tulokset käsittelen erikseen molempien tutkimuskysymysten osalta. Täydennän ja havainnollistan tuloksia aineistosta poimittujen sitaattien avulla. Sitaattien perään olen merkinnyt vastaajan tunnisteen  $Vn$ , jossa  $n$  tarkoittaa vastaajan järjestysnumeroa välillä 1-12.

### 5.1 Opettajien työssä jaksamista kuormittavat tekijät avoimissa oppimisympäristöissä

Tässä alaluvussa tarkastelen ensimmäistä tutkimuskysymystä eli *Mitkä tekijät kuormittavat opettajien työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä?* Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa ( $n=11$ ) koki avoimen oppimisympäristön asettavan haasteita omalle työlleen. Näin vastanneista opettajista melkein kaikki ( $n=10$ ) myös kokivat haasteiden vaikuttavan omaan työssä jaksamiseensa.

Opettajilta kysyttiin myös asteikolla 1-5, jossa 1 tarkoittaa erittäin huonosti ja 5 erittäin hyvin, miten avoin oppimisympäristö tukee heidän työssä jaksamistaan. Suurin osa ( $n=7$ ) opettajista koki avoimen oppimisympäristön tukevan heidän työssä jaksamistaan huonosti tai erittäin huonosti. Muutama ( $n=3$ ) vastaajista taas koki avoimen oppimisympäristön tukevan työssä jaksamistaan hyvin tai erittäin hyvin. Kaksi vastaajista suhtautui asiaan neutraalisti.

Samanlaisella asteikolla opettajilta kysyttiin myös, miten yhteisopettajuus tukee heidän työssä jaksamistaan. Opettajista suurin osa ( $n=10$ ) kertoi yhteisopettajuuden tukevan heidän työssä jaksamistaan hyvin tai erittäin hyvin. Kaksi opettajaa suhtautui asiaan neutraalisti. Yksikään vastaaja ei kokenut yhteisopettajuuden tukevan työssä jaksamistaan huonosti tai erittäin huonosti. Opettajien vastaukset avoimen oppimisympäristön ja yhteisopettajuuden vaikutuksista työssä jaksamiseen on esitetty kuviossa yksi.



Kuvio 1: Avoimen oppimisympäristön ja yhteisopettajuuden vaikutus työssä jaksamiseen

Aineiston sisällönanalyysin perusteella opettajien työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä kuormittavat ulkoiset tekijät sekä opettajan työnkuvan muutokset. Nämä yläluokat sekä niihin sisältyvät alaluokat on esitetty taulukossa seitsemän.

Taulukko 7: Opettajien työssä jaksamista kuormittavat tekijät avoimissa oppimisympäristöissä

Yläluokat	Alaluokat
Ulkoiset tekijät	Ylimääräinen melu Oppilaiden käyttäytymisen aiheuttamat haasteet Opettajan ja oppilaiden oman tilan puuttuminen
Opettajan työnkuvan muutokset	Lisääntynyt toiminnan ohjaaminen Pedagogisten menetelmien muuttaminen

### 5.1.1 Ulkoiset tekijät opettajan työssä jaksamista kuormittavina tekijöinä

Ulkoiset tekijät koettiin kuormittaviksi jokaisen opettajan (n=10) vastauksessa. Erityisesti **ylimääräinen melu** nousi opettajien vastauksissa esille. Melu koettiin häiritseväksi useissa tilanteissa ja se häiritsi niin opettajia kuin oppilaitakin. Ylimääräisen melun koettiin syntyvän muista

luokista kuuluvista äänistä, opettajien puheesta sekä siirtymätilanteista aiheutuvista äänistä. Ylimääräisen melun syntymistä on havainnollistettu alla olevalla esimerkillä:

*”Äänien kakofonia on kova, vaikka oppilaat työskentelisivätkin asiallisesti ja ohjeiden mukaan... Oma keskittyminen on vaikeaa, kun samassa tilassa kuuluu muiden luokkien keskustelua, opettajien puhetta ja ohjeita ja kaikkea mahdollista.” V5*

Puutteellinen akustointi sekä seinättömyys koettiin melua lisäävinä tekijöinä. Jopa tavallisen keskustelun koettiin aiheuttavan liiallista melua, jos samassa tilassa työskentelee useita oppilaita. Pari- ja ryhmätyöt koettiin vaikeina niistä syntyvän runsaan melun vuoksi. Melun koettiin myös rasittavan kuuloa ja väsyttävän. Eräs opettaja kuvasi ylimääräistä melua näin:

*”Avoimessa oppimisympäristössä työskennellessä on enemmän melua ja ylimääräistä hälinää. Siirtymät erityisesti aiheuttavat hälyä ja tämä vaikuttaa keskittymiseen... Melu väsyttää ja saa pinnan kireälle.” V11*

Myös muut opettajat kokivat melun vaikuttavan keskittymiseen. Keskittymisvaikeuksista kärsivät niin opettajat kuin oppilaatkin. Erityisesti muista luokista sekä käytäviltä kantautuva melu koettiin keskittymistä vaikeuttavaksi tekijäksi.

**Oppilaiden käyttäytymisen haasteiksi** opettajat kokivat oppilaiden rauhattomuuden ja levottomuuden, käytöshaasteet, oppilaiden hajaantumisen sekä työrauhan ylläpitämisen. Oppilaiden rauhattomuutta ja levottomuutta koettiin esiintyvän tuntien vaihdoskohdissa sekä työskentelypaikkojen etsimisen aikana. Alla olevalla esimerkillä on havainnollistettu levottomuuden ilmenemistä opettajien vastauksissa:

*”Rauhattomuutta oppilaissa. Tuntien vaihdoskohdat ovat haastavia vilkkaille oppilaille, myös se, että kirjat haetaan käytävällä sijaitsevasta kaapista aiheuttaa levottomuutta... Levottomuus teettää lisää levottomuutta.” V2*

Oppilaiden hajaantuminen eri paikkoihin ja hukassa oleminen koettiin myös haastavaksi. Eräs opettaja kertoi oppilaiden hajaantuvan, jotta he voisivat olla opettajalta piilossa laiskottelemassa. Oppilaiden, joilla on käytöksen haasteita, koettiin erityisesti vaikuttavan työssä jaksamiseen. Eräs opettaja koki käytöshäiriöiden myös olevan yhteydessä työrauhan vähenemiseen. Työrauhan ylläpitoon koettiin myös menevän liikaa aikaa, jolloin heikot oppilaat eivät saa tarpeeksi tukea:

*"Heikot oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea, kun aika menee työrauhan ylläpitoon. Takki aivan tyhjä."* V1

**Opettajan ja oppilaiden oman tilan puuttuminen** ilmeni opettajien vastauksissa tavaroiden hukassa olemisena sekä oppilaiden omien paikkojen ja kotiluokan puuttumisena. Eräs opettaja kertoi normaalin luokkahuoneen, jossa oppilailta on omat pulpetit ja paikat, helpottavan siirtymiä ja niiden jälkeistä toimintaa. Avoimessa tilassa, jossa omat paikat puuttuvat, toiminta täytyy aloittaa alusta jokaisen siirtymän jälkeen. Oppilaiden omien paikkojen valitseminen avoimessa tilassa vie myös aikaa. Alla olevilla esimerkeillä on havainnollistettu opettajan ja oppilaiden oman tilan puuttumista opettajien vastauksissa:

*"...kuulumista "ei minnekään" kun ei ole oppilaiden kanssa omaa tuttua ja turvallista kotiluokkaa."* V3

*"...samoin oppilaiden tavarat ovat usein hukassa."* V12

Yksi opettajista koki uudet avoimet tilat myös ahtaana, mikä vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn:

*"...mutta kun samalla samassa tilassa opiskelevien oppilaiden määrä kasvaa ja tilat ovat loppujen lopuksi kuitenkin ahtaat, kaikkien oppilaiden luokse ei edes pääse ja isossa joukossa "vapaamatkustajien" määrä kasvaa nopeasti."* V5

#### 5.1.2 Opettajan työnkuvan muutokset työssä jaksamista kuormittavina tekijöinä

Toiseksi yläluokaksi sisällönanalyysin perusteella muodostui opettajan työnkuvan muutokset. Puolet opettajista (n=5) kokivat heidän työnkuvansa muuttuneen, jonka johdosta työssä jaksaminen heikentyi. Työnkuvan muutoksiin lukeutuivat lisääntynyt toiminnan ohjaaminen sekä pedagogisten menetelmien muuttaminen.

**Lisääntynyt toiminnan ohjaaminen** näkyi opettajien vastauksissa oppilaiden toiminnan tarkkailuna ja ohjaamisena, toiminnan uudelleen ohjaamisena siirtymien jälkeen, asioiden toistamisena sekä muiden siirtymien takia katkeavana työskentelynä. Alla olevilla esimerkeillä on havainnollistettu lisääntynyttä toiminnan ohjaamista opettajien vastauksissa:

*"Aika menee oppilaiden vahtimiseen, että he tekevät mitä heidän piti tehdä."* V1

*"Myös muiden siirtymiset katkaisevat työskentelyn herkästi."* V4



*”Vaikeampaa pitää kaikki oppilaat oikean asian parissa...Asioiden toistaminen myös kuluttaa.” V11*

**Pedagogisten menetelmien muuttaminen** ilmeni muutaman opettajan (n=2) vastauksissa opetuksen suunnitteluna ja sopeuttamisena tilanteiden mukaan. Opettajien mielestä jotkin työtavat eivät enää sopineet uusiin avoimiin oppimisympäristöihin. Pedagogisten menetelmien muuttamista on havainnollistettu alla olevilla esimerkeillä:

*”Se, onko ks tunnin aikana samassa tilassa muita ryhmiä, vaikuttaa suuresti siihen, miten opetus tapahtuu. Esim. voiko käyttää opetuskeskustelua (kuuleeko kukaan toistaan), voiko oppilaiden antaa keskustella/työskennellä ryhmissä tai pareina, vai aiheuttaako se häiriötä muille ryhmille, voiko katsoa videota, soittaa ääninauhoja jne. Minkä verran voi käyttää toiminnallisuutta jne.” V5*

*”Oppilaiden esitelmiä ei voida pitää koska kukaan ei kuule yksittäisen oppilaan ääntä.” V6*

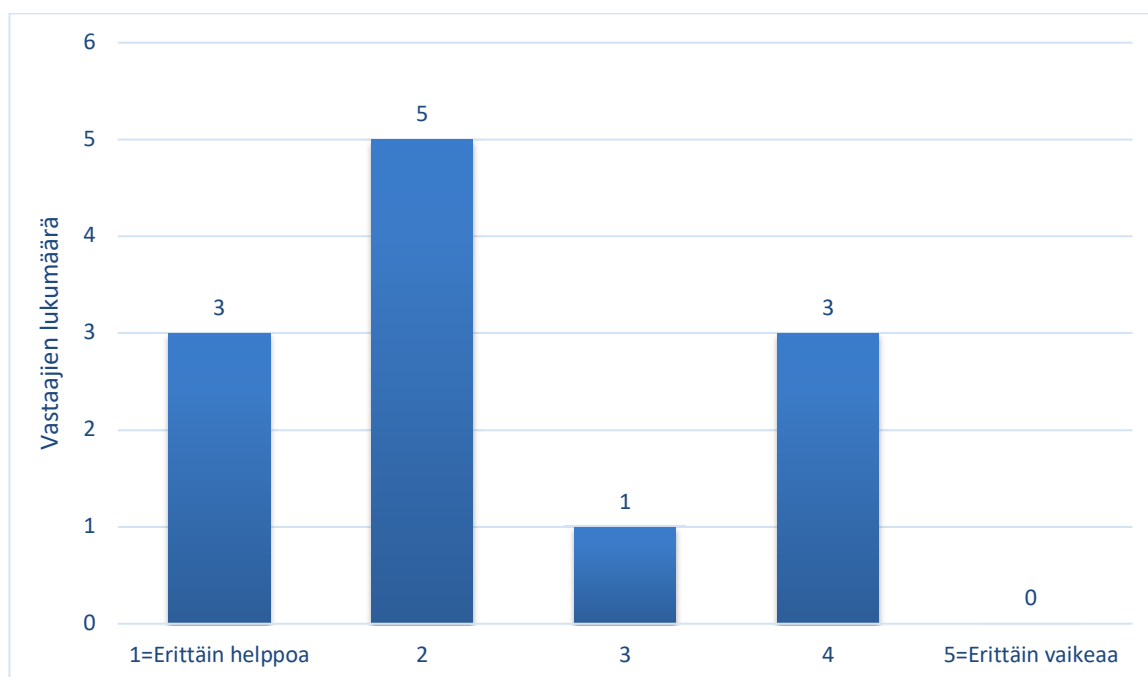
Eräs opettaja kertoi myös, kuinka odottaa paluuta rauhalliseen normaaliin tilaan, jossa pedagogiset menetelmät valikoi opettaja tilanteen ja ryhmän tarpeiden mukaan. Avoimessa oppimisympäristössä hän koki pedagogisten menetelmien valikoituvan tilan sanelemana pakkona. Hän koki myös avoimen oppimisympäristön pakottaneen häntä yhä enemmän opettajajohtoiseen työskentelyyn, toiminnallisuuden ja oppilaiden yhteistyön jäädessä vähemmälle.

## **5.2 Oppilaiden yksilöllinen tukeminen avoimissa oppimisympäristöissä**

Tässä alaluvussa tarkastelen toista tutkimuskysymystä kokonaisuudessaan eli a) *Miten oppilaiden yksilöllinen tukeminen otetaan huomioon avoimissa oppimisympäristöissä?* b) *Miten se vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen?* Kysyttäessä aiheuttaako avoin oppimisympäristö haasteita oppilaille, suurin osa vastaajista (n=11) vastasi kyllä. Haasteiksi koettiin liiallinen melu, keskittymisen vaikeudet, vaikeudet toiminnanohjauksessa, työrauhan häiriintyminen sekä tilan asettamat rajoitteet.

Opettajilta kysyttiin asteikolla 1-5, jossa 1 tarkoittaa erittäin helppoa ja 5 erittäin vaikeaa, kuinka helppoa on tukea oppilaita yksilöllisesti avoimessa oppimisympäristössä. Suurin osa (n=8) opettajista koki, että oppilaiden tukeminen yksilöllisesti on helppoa tai erittäin helppoa. Yksi vastaajista suhtautui asiaan neutraalisti. Muutama (n=3) vastaajista koki oppilaiden tuke-

misen olevan vaikeaa. Yksikään vastaaja ei kokenut oppilaiden yksilöllisen tukemisen avoimessa oppimisympäristössä olevan erittäin vaikeaa. Opettajien vastaukset koskien oppilaiden yksilöllisen tukemisen helppoutta avoimissa oppimisympäristöissä on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2: Oppilaiden yksilöllisen tukemisen helppous avoimessa oppimisympäristössä

Oppilaiden yksilöllinen tukeminen avoimissa oppimisympäristöissä otettiin opettajien vastauksen mukaan huomioon kahdella eri tavalla. Jokaisen opettajan (n=12) vastauksissa esiintyi aikuinen tuen antajana. Paikka- ja välineratkaisut oppilaan yksilöllisessä tukemisessa mainitsi viisi opettajaa. Nämä yläluokat sekä niihin lukeutuvat alaluokat on esitetty taulukossa kahdeksan.

Taulukko 8: Keinot oppilaiden yksilölliseen tukemiseen

Yläluokat	Alaluokat
Aikuinen tuen antajana	Aikuisen antama oppilaskohtainen tuki Erityisopettajan antama tuki Useampi aikuinen mukana opetustilanteessa
Paikka- ja välineratkaisut	Oppilaan työskentelypaikan valinta Apuvälineiden käyttö

### 5.2.1 Aikuinen tuen antajana

Kaikki opettajat (n=12) kokivat aikuisen tuen antajana olevan yksi oppilaiden yksilöllisen tukemisen keinoista. Tämä tukikeino jakautui kolmeen eri alaluokkaan: aikuisen antama oppilaskohtainen tuki, erityisopettajan antama tuki sekä useampi aikuinen mukana opetustilanteessa.

**Aikuisen antamalla oppilaskohtaisella tuella** tarkoitettiin aikuisen menemistä oppilaan viereen oppitunnin aikana, opettajan antamaa muuta tukea oppitunnin aikana sekä oppilaan työskentelyä avustajan kanssa. Alla olevilla esimerkeillä havainnollistetaan, miten opettajat toivat vastauksissaan esille aikuisen antaman oppilaskohtaisen tuen:

*”Opettajan antama tuki tunnilla” V2*

*”...Esim. toisen open oppilailla on itsenäisen työskentelyn tunti, niin hän voi helposti auttaa vieressä tukea tarvitsevaa toisen ryhmän oppilasta.” V7*

**Erityisopettajan antama tuki** esiintyi seitsemän opettajan vastauksessa. Opettajat kertoivat erityisopettajan toimivan tunnilla mukana tai oppilaan kanssa eri tilassa. Yksi opettaja mainitsi myös osa-aikaisen erityisopetuksen tuen keinoksi. Kaikissa vastauksissa oli käytetty sanaa erityisopettaja. Alla olevissa esimerkeissä havainnollistetaan erityisopettajan antaman tuen esiintymistä opettajien vastauksissa:

*”Jonkin verran erityisopettaja pystyy ottamaan oppilaita tietyillä tunneilla eri tilaan.” V5*

*”Osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. Joskus erityisopettaja myös luokassa mukana.” V11*

**Useampi aikuinen mukana opetustilanteessa** sisälsi maininnat yhteisopettajuudesta, riittävästä aikuisten määrästä, ohjaajan läsnäolosta sekä useamman aikuisen antamasta ohjauksesta. Riittävä aikuisten määrä koettiin helpottavaksi esimerkiksi tilanteessa, jossa itsenäiseen työskentelyyn kykenevät oppilaat levittäytyvät kauemmaksi avoimessa tilassa ja tukea tarvitsevat oppilaat jäävät lähemmäs opettajia, jotka voivat silloin keskittyä heidän auttamiseen. Tämä on havainnollistettu alla olevassa esimerkissä:

*”Riittävästi aikuisia ryhmässä. Oppilaat, jotka kykenevät työskentelemään itsenäisesti levittäytyvät pidemmälle avoimessa tilassa. Tukea tarvitsevat oppilaat istuvat lähempänä opettajia. ...Yhteisen opetustuokion jälkeen oppilaat valitsevat oman työskentelypaikkansa, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat saavat useamman aikuisen ohjausta.” V9*

Erään opettajan vastauksessa yhteisopettajuus koettiin avuksi sen tarjotessa mahdollisuuden tukea oppilaita yli luokkarajojen:

*”Monen opettajan yhteisopettajuus auttaa oppilaiden tukemisessa yli luokkarajojen... On helpoa tehdä yhteistyötä yli luokkarajojen ja ryhmien, kun tilassa on monta opettajaa.” V7*

### 5.2.2 Oppilaiden yksilöllinen tukeminen paikka- ja välineratkaisujen avulla

Paikka- ja välineratkaisut oppilaiden yksilöllisen tukemisen keinona mainitsi lähes puolet (n=5) opettajista. Tämä tukikeino oli jaoteltavissa kahteen eri alaluokkaan: oppilaan työskentelypaikan valinta sekä apuvälineiden käyttö. Nämä alaluokat ilmenivät opettajien vastauksissa usein rinnakkain.

**Oppilaan työskentelypaikan valinta** esiintyi opettajien vastauksissa hiljaisen tai rauhallisen työskentelypaikan etsimisenä, tukea tarvitsevien oppilaiden paikkojen sijoittumisena lähelle opettajaa, pienempinä oppimistiloina sekä pienten ryhmien kokoamisena. Rauhallisen työskentelypaikan valinta koettiin tärkeäksi esimerkiksi keskittymisvaikeuksista kärsivän oppilaan kohdalla. Alla olevilla esimerkeillä havainnollistetaan oppilaan työskentelypaikan valintaa opettajien vastauksissa:

*”Välillä on mahdollisuus siirtää tukea tarvitsevia oppilaita rauhallisempaan tilaan työskentelemään.” V4*

*”Tarkkaan mietitty paikka luokassa, opettaja kokoaa pienen ryhmän luokan eteen, jossa on kaikki tuen tarpeet.” V8*

*”Apuna voidaan käyttää mahdollisuutta työskennellä pienemmissä oppimisen tiloissa.” V9*

**Apuvälineiden käyttö** esiintyi muutaman opettajan (n=3) vastauksissa. Tähän alaluokkaan sisältyi opettajien vastaukset koskien kuulosuojainten käyttöä sekä opetuksen tukena käytettäviä apuvälineitä. Alla olevilla esimerkeillä havainnollistetaan opettajien vastauksia apuvälineiden käyttöön liittyen:

*”...pöydillä näkyy erittäin paljon kuulosuojaimia.” V4*

*”Matikan tehtäviä osa on saanut laskea omalla pulpettipaikalla ja tuen tarpeen lapset opettajan kanssa luokan edessä välineiden avulla.” V8*

### 5.2.3 Oppilaiden yksilöllisen tukemisen vaikutukset opettajien työssä jaksamiseen

Toisen tutkimuskysymyksen b-osassa selvitin oppilaiden yksilöllisen tukemisen vaikutuksia opettajien työssä jaksamiseen. Sisällönanalyysin tulokset jakautuivat kahteen yläluokkaan: työssä jaksaminen heikentyy ja ei vaikuta työssä jaksamiseen. Kaksi vastanneista opettajista ei kokenut oppilaiden yksilöllisen tukemisen vaikuttavan heidän työssä jaksamiseensa. Muut opettajat (n=10) kokivat oppilaiden yksilöllisen tukemisen heikentävän heidän työssä jaksamistaan. Yläluokat ja niihin sisältyvät alaluokat on esitetty taulukossa yhdeksän.

Taulukko 9: Oppilaiden yksilöllisen tukemisen vaikutukset työssä jaksamiseen

Yläluokat	Alaluokat
Työssä jaksaminen heikentyy	Lisääntyneet opetustyön lisäksi tulevat työtehtävät Työn kuormittavuuden lisääntyminen Ajan käytön ongelmat
Ei vaikuta työssä jaksamiseen	Ei vaikuta

Työssä jaksamisen heikentyminen tuli ilmi opettajien vastauksissa lisääntyneinä opetustyön lisäksi tulevinä työtehtävinä, työn kuormittavuuden lisääntymisenä sekä ajan käytön ongelmina. **Lisääntyneet opetustyön lisäksi tulevat työtehtävät** näkyivät opettajien vastauksissa lisääntyneinä palavereina ja paperitöinä, joita opettajat kuvasivat esimerkiksi näin:

*”Enemmän papereiden kirjoittamista ja kirjaamista. Enemmän tapaamisia vanhempien kanssa. Enemmän moniammatillisia palaveriteita.” V8*

*”...luokassani on useita erityisen ja tehostetun tuen lapsia sekä suomea toisena kielenä puhuvia lapsia. Tähän liittyvät palaverit ja paperityöt kuormittavat enemmän.” V9*

Myös opetuksen järjestelyiden tarkempi miettiminen johti erään opettajan mukaan työssä jaksamisen heikentymiseen:

*”Ainahan se [oppilaiden yksilöllinen tukeminen] kuormittaa hieman enemmän ja täytyy miettiä opetuksen järjestelyjä tarkemmin.” V11*

**Työn kuormittavuuden lisääntyminen** ilmeni opettajien vastauksissa erityisesti kuormittavuus sanan käytön kautta. Tämä on havainnollistettu alla olevalla esimerkillä:

*” Kuormittaa erittäin paljon, sillä nämä oppilaat eivät kykene etenemään askeltakaan ilman aikuista.” V10*

Oppilaiden yksilöllisestä tukemisesta johtuvat tilanteet tuntuivat myös turhauttavilta ja stressaavilta. Eräs opettaja koki erityisesti käytöshäiriöiden ja väkivaltaisuuden stressaaviksi:

*”[Vaikuttaa] Valtavasti, riippuen toki oppilaan tuen tarpeesta. Lievät oppimisvaikeudet ovat ihan ok eivätkä vaikuta jaksamiseen, mutta kaikenlaiset käytöshäiriöt kuten ADHD ja väkivaltaisuus ovat todella stressaavia ja kuormittavia.” V3*

**Ajan käytön ongelmat** koettiin myös työssä jaksamista heikentäviksi tekijöiksi. Tähän alaluokkaan lukeutuvat vastaukset käsittelivät ajan käyttöä erityisesti oppilaiden huomioimisen näkökulmasta. Opettajat kokivat, että tukea tarvitsevien oppilaiden huomiointi vie aikaa muilta oppilailta, mikä koettiin turhauttavaksi ja työtä vaikeuttavaksi. Tätä on havainnollistettu alla olevien esimerkkien avulla:

*”Vaikeuttaa huomattavasti, kun aika ei riitä heille. Kun on 50 oppilasta 2 aikuista 80% ajasta.” V1*

*”Luokassa ei tarvitse olla kuin yksi tällainen oppilas, jonka huomioimiseen menee iso osa ajasta. Sen takia monet muut oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle, mikä on todella sääli ja harmi!” V3*

Erään opettajan mukaan myös oppilaiden turhat selkkaukset heikentävät työssä jaksamista:

*”Turhat selkkaukset erityisesti vievät voimia.” V11*

Kaksi opettajista kertoi suoraan, että oppilaiden yksilöllinen tukeminen **ei vaikuta** heidän työssä jaksamiseensa. Toinen opettajista uskoi tämän johtuvan toimivasta yhteisopettajuudesta. Toinen taas sanoi, että tukea tarvitsevia oppilaita on aina joka luokassa, minkä takia hän ei koe sen vaikuttavan työssä jaksamiseensa.

### 5.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimustulosteni mukaan opettajat kokivat avoimien oppimisympäristöjen aiheuttavan haasteita työlleen ja nämä haasteet vaikuttivat myös työssä jaksamiseen. Opettajat eivät kokeneet avoimen oppimisympäristön tukevan heidän työssä jaksamistaan. Yhteisopettajuus puolestaan oli opettajien mielestä työssä jaksamista tukeva tekijä. Opettajien vastauksista selvisi, että

työssä jaksamista kuormittaviksi tekijöiksi koettiin ulkoiset tekijät sekä opettajan työnkuvan muutokset. Ulkoisia tekijöitä olivat ylimääräinen melu, oppilaiden käyttäytymisen aiheuttamat haasteet sekä opettajan ja oppilaiden oman tilan puuttuminen. Opettajan työnkuvan muutoksiin kuuluivat lisääntynyt toiminnan ohjaaminen sekä pedagogisten menetelmien muuttaminen.

Avoimen oppimisympäristön koettiin aiheuttavan haasteita myös oppilaille. Opettajat kuitenkin kokivat, että oppilaiden yksilöllinen tukeminen on helppoa avoimessa oppimisympäristössä. Oppilaiden yksilöllistä tukea annettiin aikuisen antaman tuen avulla sekä paikka- ja välinerat-kaisujen avulla. Aikuinen tuen antajana käsitti aikuisen antaman oppilaskohtaisen tuen, erityis-opettajan antaman tuen sekä useamman aikuisen mukanaolon opetustilanteissa. Paikka- ja vä-lineratkaisuilla tarkoitettiin oppilaan työskentelypaikan valintaa sekä apuvälineiden käyttöä.

Oppilaiden yksilöllisen tukemisen koettiin aiheuttavan lisääntyneitä työtehtäviä, työn kuormittavuuden lisääntymistä sekä ajan käytön ongelmia. Nämä vaikuttivat opettajien työssä jaksamiseen, minkä takia opettajat kokivat oppilaiden yksilöllisen tukemisen heikentävän heidän työssä jaksamistaan. Kaksi opettajaa kuitenkin koki, ettei oppilaiden yksilöllinen tukeminen vaikuta heidän työssä jaksamiseensa.

## 6 Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä sekä luotettavuutta. Lisäksi käyn läpi tutkimuksen keskeisimmät johtopäätökset hyödyntäen aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia.

### 6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita, mutta on tärkeää, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. Kokonaisuuteen voidaan nähdä kuuluvaksi tutkimuksen tarkoitus, tutkijan positio, aineiston keruu ja tutkimuksen tiedonantajat sekä tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien kokemuksia avoimen oppimisympäristön vaikutuksesta työssä jaksamiseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kaikki toimineet avoimessa oppimisympäristössä opettajana, mikä oli osallistumisen kriteerinä. En rajannut tutkimusta koskemaan pelkästään luokanopettajia, kuten olin aluksi ajatellut, sillä uskoin saavani enemmän aineistoa hyväksymällä myös erityisopettajien ja aineenopettajien vastaukset. Tutkimusaihe on tärkeä, sillä avoimia oppimisympäristöjä rakennetaan koko ajan lisää ja niiden toimivuudesta täytyy saada lisää tietoa. Myös opettajien työssä jaksamisen tutkiminen on tärkeää opettajien työmäärän kasvaessa ja työuupumuksen lisääntyessä (OAJ 2018).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija suodattaa saamaansa tietoa aina oman tulkintansa kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 309). Myös tämän tutkimuksen analyysin tulokset perustuvat omaan tulkintaani, sillä olen lukenut aineiston ja tehnyt siitä päätelmät omien lähtökohtieni perusteella. Minulla ei tutkimusta tehdessä ollut kokemuksia avoimessa oppimisympäristössä työskentelystä, jotka olisivat voineet heijastua analyysiin ja sitä kautta tuloksiin. Pyrin myös tiedostamaan omat ennakko-oletukseni aiheesta ja sulkemaan ne pois tutkimuksesta. Toisaalta perehtymiseni aiheeseen lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tietojeni avulla olen osannut tulkita opettajien vastauksia paremmin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä ei ole keskeisessä roolissa, vaan tärkeämpää on aineiston laatu. Koska kyseessä on myös ensimmäinen tekemäni empiirinen tutkimus, koen, että keräämäni aineisto oli sopivan kokoinen. Tutkimusaineistoni pieni otanta kuitenkin heikentää tutkimuksen siirrettävyyttä, eivätkä tulokset ole yleistettävissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Vastaukset jäivät myös hieman niukoiksi, mikä on usein kyselytutkimusten heikkous. En



voi olla myöskään täysin varma siitä, että kaikki kyselyyn osallistuneet ovat ymmärtäneet kysymykset oikein. Tähän pyrin kuitenkin vaikuttamaan muotoilemalla kysymykset mahdollisimman selkeiksi ja käyttämällä avointen kysymysten lisäksi strukturoituja kysymyksiä. Pyrin myös muodostamaan kysymykset niin, etten olettanut asioita etukäteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195, 201.)

Tutkimuksessa noudatettiin tutkittavien suojaa, sillä kaikki vastaukset käsiteltiin nimettöminä, eikä tutkimuksen osallistujia ole mahdollista yhdistää tiettyyn kouluun tai henkilöön. Tutkimustiedot on myös kerätty luottamuksellisesti, eikä kokonaisia vastauksia ole nähneet muut kuin tutkija itse. Tästä syystä myös tuloksissa esitellyt sitaatit on nimetty vastaajien järjestysnumeroa käyttäen. Kyselyn alussa tutkimukseen osallistujille tehtiin myös selväksi tutkimuksen tarkoitus sekä tavoitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155-156.)

Tutkimuksessani ja sen raportoinnissa olen pyrkinyt johdonmukaiseen kokonaisuuteen ja läpinäkyvyyteen kertomalla tutkimuksen vaiheista mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tarkkuutta ja totuudenmukaisuutta lisätäkseni tutkimuksen vaiheet on havainnollistettu esimerkein ja tuloksissa on hyödynnetty sitaatteja opettajien vastauksista. Olen myös pyrkinyt noudattamaan koko prosessin ajan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmissä on pyritty huolellisuuteen, rehellisyyteen ja tarkkuuteen. Myös muiden tutkijoiden työt on otettu huomioon kunnioittavasti kiinnittämällä huomiota oikeanlaisiin lähdeviitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.)

## **6.2 Diskussio**

Tutkimuksessani keskityin tutkimaan opettajien kokemuksia työssä jaksamisesta avoimissa oppimisympäristöissä. Lisäksi olin kiinnostunut oppilaiden yksilöllisestä tukemisesta avoimissa oppimisympäristöissä ja siitä, miten tukeminen vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen. Tutkimukseen osallistuneet 12 opettajaa olivat kaikki toimineet avoimessa oppimisympäristössä alle viisi vuotta. Tutkimuksen mukaan avoimien oppimisympäristöjen koettiin aiheuttavan haasteita opettajien työlle. Nämä haasteet myös koettiin työssä jaksamista kuormittaviksi tekijöiksi. Tutkimuksen mukaan työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä kuormittavat ulkoiset tekijät sekä opettajan työnkuvan muutokset.

Ulkoisista tekijöistä erityisesti ylimääräinen melu koettiin työssä jaksamista kuormittavana tekijänä. Ylimääräinen melu ja muiden opettajien sekä oppilaiden äänet on koettu häiritseviksi myös aiemmissa tutkimuksissa (Saarelainen 2016; Shield, Greenland & Dockrell 2010). Mealingsin ja muiden (2015a) tutkimuksessa tarkasteltiin lasten (n=95) kokemuksia melusta avoimessa oppimisympäristössä. Tutkimuksessa lapset kokivat muista lapsista ja opettajista aiheutuvan melun häiritseväksi. Lasten oli myös vaikeaa kuulla oman opettajansa ääni melun yli. Tutkimuksessani opettajat kertoivatkin ylimääräisen melun syntyvän muista tiloista kuuluvista äänistä sekä oppilaiden ja toisten opettajien puheesta. Seinättömyys ja puutteellinen akustointi lisäsivät myös ylimääräisen melun syntyä. Aiemmissa tutkimuksissa onkin todettu, että avoimissa oppimisympäristöissä riittävään akustointiin tulee kiinnittää huomiota (Kylliäinen & Pääkkönen 2017, 25; Saarelainen 2016, 89).

Ulkoisiin tekijöihin luokiteltiin myös oppilaiden käyttäytymisen haasteet. Opettajat kokivat oppilaiden levottomuuden ja erilaisten käytöshaasteiden kuormittavan heidän työssä jaksamistaan. Samanlaisia tuloksia saatiin myös Gunesin ja Uysalin (2019) tutkimuksessa, jossa opettajat (n=507) kokivat oppilaiden käytöshäiriöt sekä motivaation puutteen yhtenä työuupumukseen johtavana tekijänä. Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner ja Trautwein (2018) tutkivat myös oppilaiden käytöshäiriöiden yhteyttä opettajien työhyvinvointiin. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että opettajat, jotka kohtaavat enemmän oppilaita, joilla on käytöshäiriöitä, kertovat myös muita useammin kokevansa emotionaalista turhautumista ja vähentynyttä työniloa. Nämä voivat taas johtaa työssä jaksamisen heikentymiseen.

Oman tilan puuttuminen koettiin ulkoiseksi tekijäksi, joka haastaa opettajien työssä jaksamista. Opettajat kuvasivat oman tilan puuttumista esimerkiksi tunteena siitä, että ei kuulu minnekään. He myös kertoivat tavaroiden olevan usein hukassa ja oppilaiden omien paikkojen puuttuminen vaikeutti opettajien työtä. Kattilakosken (2018, 143) tutkimuksessa opettajat (n=5) myös kaipasivat omaa tilaa ja pitivät sitä tärkeänä. He myös sanoivat oppilaiden pitävän omaa tilaa tärkeänä. Samassa tutkimuksessa myös todettiin, että avoimet tilat voivat lisätä turvattomuuden ja yksityisyyden puutteen tuntemuksia (Kattilakoski 2018, 156, 159).

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat muuttuneen työnkuvan haastavan heidän työssä jaksamistaan. Työnkuvan muutoksiksi koettiin toiminnan lisääntynyt ohjaaminen sekä pedagogisten menetelmien muuttaminen. Myös Kattilakosken (2018, 114, 115) tutkimuksessa on saatu samanlaisia tuloksia, sillä opettajat (n=5) ja ohjaajat (n=6) kokivat rutiiniensa muuttuvan avoi-

miin oppimistiloihin siirryttäessä. Nämä rutiinien muutokset aiheuttivat opettajille stressiä, ahdistusta sekä väsymistä. Avoimiin oppimisympäristöihin siirtyminen vaatiikin opettajilta pedagogisen toimintatavan muutosta (Alterator & Deed 2013) sekä opettajien ja oppilaiden roolien uudelleen miettimistä (Kattilakoski 2018, 156).

Eräs opettaja koki, että avoin oppimisympäristö on pakottanut häntä takaisin opettajajohtoiseen työskentelyyn, toiminnallisten menetelmien sekä oppilaiden yhteistyön jäädessä vähemmälle. Tämä kokemus on kuitenkin ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa avoimen oppimisympäristön on koettu tukevan ryhmätöitä (Alterator & Deed 2013), oppilaskeskeistä työskentelyä (Saarelainen 2016, 84-85) sekä yhteisöllistä oppimista (Schuiteman, Peetsman ja van der Veen 2011).

Suurin osa opettajista koki oppilaiden yksilöllisen tukemisen avoimissa oppimisympäristöissä helpoksi ja se otettiin huomioon kahdella eri tavalla: aikuisen tuen avulla sekä paikka- ja välineratkaisujen avulla. Jokainen opettaja mainitsi vastauksissaan aikuisen tuen antajana, joka piti sisällään erilaisia muotoja aikuisen antamasta tuesta oppilaalle. Aikuinen saattoi esimerkiksi mennä oppilaan viereen työskentelyn ajaksi tai oppilas saattoi työskennellä yhdessä avustajan kanssa. Erityisopettajan antama tuki nähtiin erittäin tärkeänä. Erityisopettaja saattoi toimia mukana luokassa tai oppilaan kanssa eri tilassa.

Aikuinen tuen antajana sisälsi myös useamman aikuisen mukanaolon opetustilanteessa, josta esimerkiksi yhteisopettajuus nousi esille opettajien vastauksista. Yhteisopetuksen avulla voidaan edistää tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta sekä erityisopetuksen joustavuutta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7). Ahtiaisen ja muiden (2011, 37) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin Helsingin pilottikoulujen uudistuvaa opetusta ja yhteisopettajuutta. Siinä koulujen opettajat kokivat, että yhteisopettajuus mahdollistaa tukea tarvitsevien oppilaiden paremman huomioimisen. Myös erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö voi olla yhteisopettajuutta, mutta yhteisopettajuuden sisältäessä niin opetustoiminnan kuin sen suunnittelun ja arvioinninkin, ei tutkimukseni vastauksia koskien erityisopettajan tunnilla mukana oloa voinut yleistää yhteisopettajuudeksi.

Paikka- ja välineratkaisuiksi nähtiin oppilaan työskentelypaikan valinta sekä apuvälineiden käyttö. Opettajat kokivat, että hiljainen tai rauhallinen työskentelypaikka tukevat joidenkin oppilaiden oppimista. Oppilaat saatettiin myös jakaa opiskelutiloihin niin, että tukea tarvitsevat oppilaat sijoittuivat lähemmäs opettajaa. Aiempien tutkimusten mukaan opettajan valitsemalla istumajärjestyksellä voidaan vaikuttaa esimerkiksi luokan työskentelyrauhaan (Julin & Rumpu

2018, 51) ja pienemmissä ryhmissä toimiessa oppilaat on mahdollista huomioida paremmin yksilöllisesti (Ahonen 2015, 171). Apuvälineinä opettajat mainitsivat kuulosuojaimet, joita käytettiin sulkemaan melua pois, mikä vaikuttaa myös paremman työskentelyrauhan muodostumiseen. Apuvälineitä käytettiin myös opetuksessa, esimerkiksi pienemmän ryhmän kanssa työskennellessä.

Tutkimuksen mukaan oppilaiden yksilöllinen tukeminen vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen sitä heikentävästi. Työssä jaksamisen heikentyminen näkyi opettajien vastauksissa opetustyön lisäksi tulevana työtehtävinä, työn kuormittavuuden lisääntymisenä sekä ajankäytön ongelmina. Ajan käytön ongelmat näkyivät erityisesti siinä, että tukea tarvitsevien oppilaiden huomiointi vie aikaa muilta oppilailta. Pyhällön, Pietarisen ja Salmela-Aron (2011) tutkimuksessa opettajat (n=68) kokivat riittämättömyyden tunnetta eniten opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa, mikä voi olla yksi osatekijä työuupumuksen muodostumisessa (Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka 2019). Vaikka tässä tutkimuksessa opettajat eivät suoraan kertoneet riittämättömyyden tunteesta, he kuitenkin kuvasivat tilanteita, joissa opettajan aika ja huomio eivät riitä tasaisesti kaikille oppilaille ja tämä koettiin uuvuttavana.

## 7 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia koskien työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä. Halusin saada mukaan myös erityispedagogiikan näkökulmaa, jolloin tarkastelin opettajien kokemuksia oppilaiden yksilöllisestä tukemisesta avoimissa oppimisympäristöissä. Aihe on itselleni ajankohtainen, sillä pian valmistuvana luokanopettajana tulen varmasti jossain vaiheessa työskentelemään avoimessa oppimisympäristössä. Oman tulevan työni kannalta on hyvä tietää, miten avoin oppimisympäristö saattaa vaikuttaa työssä jaksamiseen. Aiheeseen perehtyessäni sain myös tietoa avoimen oppimisympäristön tarjoamista hyödyistä sekä haasteista, jotka tulee ottaa huomioon avoimessa oppimisympäristössä työskennellessä. Perehtyessäni työssä jaksamista koskeviin tutkimuksiin, sain myös tietoa työssä jaksamista tukevista ja sitä heikentävistä tekijöistä, joiden kautta voin tulevaisuudessa tukea omaa työssä jaksamistani.

Aihe oli kohtuullisen haastava, sillä avoimet oppimisympäristöt ovat vasta lähivuosien aikana yleistyneet Suomessa, minkä takia tutkimuksia aiheesta ei vielä ole tarpeeksi. Myös tutkittavien löytäminen tuotti vaikeuksia, sillä yritin ensin löytää tutkittavat Oulun alueen avoimista oppimisympäristöistä. Tämä ei kuitenkaan onnistunut mahdollisesti ajankohdan takia. Lähetin sähköpostia koulujen rehtoreille loppukeväästä sekä alkusyksystä. Kaksi rehtoria antoi luvan kyselyn lähettämiseksi, mutta yksikään opettaja ei kuitenkaan vastannut kyselyyn, jolloin päätin hyödyntää Facebookin Alakoulun aarreaittaa – ryhmästä saatuja vastauksia.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat avoimen oppimisympäristön asettavan haasteita niin opettajille kuin oppilaillekin ja haasteiden koettiin vaikuttavan myös työssä jaksamiseen. Aiemmissa tutkimuksissa onkin todettu avoimen oppimisympäristön aiheuttavan haasteita niin opettajalle kuin oppilaillekin (ks luku 2.2.2). Toisaalta avoimella oppimisympäristöllä on todettu olevan myös positiivisia vaikutuksia esimerkiksi yhteisöllisen oppimisen toteuttamiseen (Schuitema ym. 2011) sekä vuorovaikutukseen (Saarelainen 2016, 84). Avoin oppimisympäristö tarjoaa myös mahdollisuuden yhteisopettajuuden toteuttamiseen (Kuuskorpi ym. 2015; Deed & Lesko 2015). Tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödynsivätkin lähes kaikki yhteisopettajuutta ja se koettiin myös avuksi oppilaiden tukemisessa.

Opettajien kokemukset avoimista oppimisympäristöistä olivat kovin negatiivisia ja mietinkin, että vastaajat saattoivat osallistua tutkimukseen juuri sen takia, että heillä oli negatiivisia kokemuksia ja he halusivat päästä tuomaan ne esille. Opettajat, joilla mahdollisesti olisi positiivisia

kokemuksia avoimessa oppimisympäristössä työskentelystä, eivät välttämättä koe niin suurta tarvetta tuoda asiaa esille. Vastaukset jäivät siis melko yksipuolisiksi, vaikka opettajat kertoivatkin samanlaisista asioista ja yhteneväisyyksiä aiempiin tutkimuksiin oli löydettävissä. Aiheesta olisikin tärkeää tehdä enemmän tutkimuksia suuremmilla otannoilla, jotta ilmiöstä saataisiin kokonaisvaltainen kuva. Opettajien työssä jaksamisesta saadaankin jo tärkeää tietoa joka toinen vuosi julkaistavan opetusalan ammattijärjestö OAJ:n työolobarometrin avulla, jossa tutkitaan opetusalan henkilöstön työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Siinä ei kuitenkaan ole huomioitu avoimien oppimisympäristöjen vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin.

Avoimia oppimisympäristöjä tutkittaessa myös oppilaiden kokemukset tulisi ottaa tutkinnan kohteeksi. Avoimet oppimisympäristöt vaativat lapselta itseohjautuvuutta (Manninen 2007) tarjoten samalla oppilaille enemmän päättäväisyyttä ja vastuuta (Sigurðardóttir & Hjartarson 2011). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) korostetaan oppilaan itseohjautuvuuteen ohjaamista sekä oppilaan vastuuta. Avoimen oppimisympäristön vaatima itseohjautuvuus onkin saanut kritiikkiä osakseen esimerkiksi Ylen 15.8.2019 julkaisemassa uutisessa, jossa kerrottiin erään oppilaan vaihtaneen koulua, sillä hänen ei oltu koettu saavan tarpeeksi opetusta ja tukea uudessa avoimen oppimisympäristön koulussa (Tolpo 2019). Myös Ylen 2.11.2019 julkaistussa uutisessa oltiin huolissaan uusista avoimista oppimisympäristöistä sekä itseohjautuvuuden lisääntymisestä erityisesti neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden kohdalla (Hevonoja 2019). Muutamat tapaukset eivät kuitenkaan kerro koko totuutta ja tästä syystä aiheesta olisikin tärkeää saada tutkimustietoa, jotta tiedettäisiin vaikuttaako itseohjautuvuuden lisääntyminen avoimissa oppimisympäristöissä esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksiin.

Yksi mielenkiintoinen väitöstutkimus avoimen oppimisympäristön vaikutuksista oppimiseen onkin meneillään. Lehtori Ulla Sten tutkii avointa oppimistilaa ja sen tarjoamia mahdollisuuksia oppimiselle oppilaiden aivoaaltoja mittaavien pantojen sekä kyselyiden avulla. Tavoitteena on myös selvittää, miten esimerkiksi äänet vaikuttavat keskittymiseen ja oppimiseen. Tutkimustulosten avulla on tarkoitus ymmärtää tilan käytön hyötyjä sekä mahdollisesti auttaa oppilaita ohjaamaan omaa opiskeluaan. (Nurmi 2019; Venhe 2019.)

Koska avoin oppimisympäristö vaatii myös opettajalta pedagogisen ajattelutavan muuttamista (Kattilakoski 2018, 156; Piispanen & Meriläinen 2016, 10; Alterator & Deed 2013), tulisi opettajien perehdyttämiseen ja kouluttamiseen kiinnittää huomiota avoimiin oppimisympäristöihin

siirryttäessä. Muutos ei tapahdu hetkessä ja opettajilla tulee olla aikaa valmistautua uuden oppimisympäristön tarjoamiin haasteisiin. Siirtyminen avoimeen oppimisympäristöön nähdään usein tärkeänä tekijänä siinä, että koulun toimintakulttuuria voidaan muuttaa esimerkiksi oppilaslähtöiseen ja vuorovaikutusta korostavaan suuntaan. Muutoksen tulisi kuitenkin lähteä pedagogiikasta ja ajattelun muutoksesta. Uudet fyysiset tilat eivät takaa toimintakulttuurin uudistumista, mutta toimintakulttuuria voidaan muuttaa vanhoissakin tiloissa. Tärkeintä olisi saada koko kouluyhteisö innostumaan muutoksesta ja uudesta pedagogiikasta. (Piispanen 2007, 151.) Myös Kattilakoski (2018, 157) toteaa tutkimuksessaan, ettei pelkästään kouluarkkitehtuurilla saavuteta uusia opetusmenetelmiä, vaan muutos lähtee opettajista ja halusta muuttaa koulun toimintakulttuuria.

Kaiken kaikkiaan avoimista oppimisympäristöistä tarvittaisiin lisää Suomessa tehtyjä tutkimuksia useista eri näkökulmista. Toistuvat uutiset avoimista oppimisympäristöistä kertovat aiheen ajankohtaisuudesta ja tutkimusten avulla esitettyyn kritiikkiin voitaisiin ottaa kantaa ja hyötyjä voitaisiin perustella. Tutkimusten avulla osattaisiin kiinnittää myös huomiota niihin seikkoihin, joita avointen oppimisympäristöjen rakentamisessa tulisi ottaa huomioon ja samalla voitaisiin selvittää, mitä avoin oppimisympäristö vaatii opettajilta ja mitä oppilailta. Tutkimustiedon avulla avoimista oppimisympäristöistä saataisiin mahdollisimman toimivia koko kouluyhteisön kannalta.

## Lähteet

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. 2007. The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu 10.10.2019 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66711>
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu 26.11.2019 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1>
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin opetusvirasto. Haettu 16.10.2019 osoitteesta [https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/ksh:file/download/83615fc492a9c46ba71460027d46bf5417ca3eeb/Samanaikaisopetustutkimus\\_Helsinki\\_2011.pdf](https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/ksh:file/download/83615fc492a9c46ba71460027d46bf5417ca3eeb/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf)
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. 2018. Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Allodi, M. 2010. The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89-104. Haettu 02.10.2019 osoitteesta <https://link-springer-com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2Fs10984-010-9072-9.pdf>
- Alterator, S. & Deed, C. 2013. Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, 23(3), 315-330. Haettu 18.09.2019 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/283723168\\_Teacher\\_adaptation\\_to\\_open\\_learning\\_spaces](https://www.researchgate.net/publication/283723168_Teacher_adaptation_to_open_learning_spaces)
- Asiyai, R. 2014. Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal*, 48(4), 716-726. Haettu 02.10.2019 osoitteesta <http://web.a.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=6c720d96-4ee7-4f5c-85be-b4a4573233ea%40sdc-v-sessmgr03>
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychol-*



- ogy, 99(2), 274–284. Haettu 25.09.2019 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/46688181\\_Job\\_Resources\\_Boost\\_Work\\_Engagement\\_Particularly\\_When\\_Job\\_Demands\\_Are\\_High](https://www.researchgate.net/publication/46688181_Job_Resources_Boost_Work_Engagement_Particularly_When_Job_Demands_Are_High)
- Betoret, F. 2006. Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26:4, 519-539. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/01443410500342492>
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Calderhead, J. 2001. International experiences of teaching reform. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington: American Educational Research Association, 777-800.
- Chi, H., Yeh, H. & Wu, S.F. 2014. How well-being mediates the relationship between social support and teaching effectiveness. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 117-130. Haettu 10.10.2019 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075774.pdf>
- Chitiyo, J. 2017. Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66. Haettu 09.10.2019 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163186.pdf>
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. Haettu 09.10.2019 osoitteesta <http://search.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=473688&site=ehost-live>
- Day, C. 2008. Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. Haettu 18.09.2019 osoitteesta <https://link.springer.com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2Fs10833-007-9054-6.pdf>
- Day, C. & Qing, G. 2011. Teacher emotions: Well being and effectiveness. Teoksessa P.A. Schutz & M. Zembylas (toim.) *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives*. Dordrecht: Springer, 15-31.
- Deed, C. & Lesko, T. 2015. Unwalling the classroom: teacher reaction and adaptation. *Learning Environments Research*, 18(2), 217-231. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s10984-015-9181-6>
- Eriksson, T. 2017. Ikääntyvät ja työhyvinvointi. 45-64-vuotiaiden työssäjaksamiskokemuksia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 585. Jyväskylä: University

- of Jyväskylä. Haettu 24.09.2019 osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54272/978-951-39-7096-3\\_vaitos16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54272/978-951-39-7096-3_vaitos16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Evans, G. 2003. The built environment and mental health. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 80(4), 536-555. Haettu 11.04.2019 osoitteesta [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3456225/pdf/11524\\_2006\\_Article\\_257.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3456225/pdf/11524_2006_Article_257.pdf)
- Friedman, I. 1995. Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gibbs, S. & Miller, A. 2014. Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Gunes, C. & Uysal, H.H. 2019. The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 339-361. Haettu 23.10.2019 osoitteesta <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1202/464>
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29-42.
- Hakanen, J., Bakker, A & Schaufeli, W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 46(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An examination of co-teaching. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hannafin, M., Hill J., Land, S. & Lee, E. 2014. Student-centered, open learning environments: research, theory, and practice. Teoksessa: J. Spector, M. Merrill, J. Elen. & M.J. Bishop. (toim.) *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer, 641-651.
- Hevonoja, J. 2019. Liikaa vastuuta liian varhain? ”Nykykoulussa järjestelmästä putoavat sellaiset, jotka aiemmin selvisivät pää pinnalla.” Yle uutiset. Haettu 05.12.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10928894>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Iivanainen, T. 2018. Koulujen avoimet oppimisympäristöt puhuttavat, osa opettajista valittanut liiasta melusta ja ärsykkeistä. Oulu: Kaleva. Haettu 31.01.2019 osoitteesta <https://www.kaleva.fi/uutiset/oulu/koulujen-avoimet-oppimisymparistot-puhuttavat-osa-opettajista-valittanut-liiasta-melusta-ja-arsykkeista/801063/>
- Jacobson, D. 2016. Causes and effects of teacher burnout. Walden university. Haettu 25.09.2019 osoitteesta <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3938&context=dissertations>
- Jepson, E. & Forrest, S. 2006. Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. British Journal of Educational Psychology, 76, 183-197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 26.11.2019 osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2018/04/KARVI\\_0618.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/04/KARVI_0618.pdf)
- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avutuissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 11.10.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58031>
- Kinnunen, U. 2010. Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa K. Collin, S. Piloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro.
- Klassen, R. 2010. Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. The Journal of Educational Research, 103(5), 342–350. Haettu 27.09.2019 osoitteesta <https://search-proquest-com.pcl24152.oulu.fi:9443/docview/759964530/fulltext/787BFB50C88E4BB7PQ/1?accountid=13031>
- Kumpulainen, K. Krokfors, L., Lipponen, L., Tissar, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2012. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa K. Pohjola. (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 33-49.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kuuskorpi, M & González, N. 2011. The future of the physical learning environment: School facilities that support the user. CELE Exchange. Centre for Effective Learning Environments, 2011(11). <http://dx.doi.org/10.1787/5kg0lkz2d9f2-en>

- Kuuskorpi, M., Kuuskorpi, T., Sipilä, K., Heikkinen, J. & Tamminen, R. 2015. Oppimismotivaation muutokset opetustila- oppimateriaaliuudistusten yhteydessä. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt. Kaarina: Kaarinan kaupunki, 102-127.
- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhteinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-141.
- Kylliäinen, M. & Pääkkönen, R. 2017. Ääniolosuhteet avoimissa oppimisympäristöissä. Teoksessa T. Lokki (toim.) Akustiikkapäivät 2017. Espoo: Akustinen seura, 21-26. Haettu 11.09.2019 osoitteesta [http://www.akustinenseura.fi/wp-content/uploads/2017/08/akustiikkapaivat\\_2017\\_s21.pdf](http://www.akustinenseura.fi/wp-content/uploads/2017/08/akustiikkapaivat_2017_s21.pdf)
- Kyriacou, C. 2001. Teacher Stress: directions for future research. Educational Review, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. 2013. Qualitative research in education. A user's guide. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97, 267-274. Haettu 10.10.2019 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/a/0358-6197/17/4/uudetopp.pdf>
- Mealings, K., Dillon, H., Buchholz, J. & Demuth, K. 2015a. An assessment of open plan and enclosed classroom listening environments for young children: Part 1 – Children's Questionnaires. Journal of Educational, Pediatric & (Re)Habilitative Audiology Vol. 1. Haettu 11.09.2019 osoitteesta <https://pdfs.semanticscholar.org/cf04/7e391cb1ec77b16c046fd618e9436148b9c9.pdf>
- Mealings, K., Dillon, H., Buchholz, J. & Demuth, K. 2015b. An assessment of open plan and enclosed classroom listening environments for young children: Part 2 – Teachers' questionnaires. Journal of Educational, Pediatric & (Re)Habilitative Audiology Vol. 1. Haettu

- 16.10.2019 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/294582582\\_An\\_assessment\\_of\\_open\\_plan\\_and\\_enclosed\\_classroom\\_listening\\_environments\\_for\\_young\\_children\\_Part\\_2\\_-\\_Teachers'\\_questionnaires](https://www.researchgate.net/publication/294582582_An_assessment_of_open_plan_and_enclosed_classroom_listening_environments_for_young_children_Part_2_-_Teachers'_questionnaires)
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä. (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 11.09.2019 osoitteesta [http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua\\_tietoa\\_oppimisymparistoista\\_VERKKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf)
- Murawski, W. 2010. Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work! Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-94.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nummelin, T. 2008. Stressi haastaa työkyvyn. Varhainen puuttuminen esimiehen työkaluna. Helsinki: Alma Talent.
- Nurmi, A. 2019. Nykykoulujen menetelmiä tutkitaan oppilaiden aivoaaltoja mittaamalla – joensuulaiskoulussa uusien luokkatilojen suosituin paikka on luola. Yle uutiset. Haettu 03.12.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10942982>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2019. Mitä opettajan työ on? haettu 17.09.2019 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Haettu 16.09.2019 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 30.01.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Peruskoulun uudistamisen kärkihanke. Peruskoulufoorumin tutkija- ja asiantuntijaryhmän esittämiä linjauksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 11.09.2019 osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Peruskoulufoorumin+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittamia+linjauksia+-muis-tio+%2816.2.2018%29>

- Opetusministeriö. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 10.09.2019 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75366/tr13.pdf>
- Opetusministeriö. 2002. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu 10.09.2019 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80837/opmtr27.pdf>
- Piispanen, M. 2007. Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Työ arvonsa ansaitsee. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 139-153.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Haettu 01.10.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piispanen, M. & Meriläinen, M. 2016. SAMR-malli oppimaiseman arkkitehtina. Teoksessa M. Kuuskorpi & K. Sipilä. (toim.) Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Kaarina: Kaarinan kaupunki, 9-27.
- Poijula, S. 2018. Resilienssi – Muutosten kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Haettu 09.10.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. Teaching and Teacher Education, 27(7), 1101-1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Rauste Von-Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Ropo, E. 2008. Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa: P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Jyväskylä: Gummerus, 38–47. Haettu 22.01.2019 osoitteesta [https://www.edu.fi/download/124309\\_Kulttuuriperinto\\_ja\\_oppiminen.pdf](https://www.edu.fi/download/124309_Kulttuuriperinto_ja_oppiminen.pdf)

- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion: Teacher learning in co-teaching. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 09.10.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saarelainen, J. 2016. Avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet. Diplomityö. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L. & Lonka, K. 2019. Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10(2254). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere university press, 166-190.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M. & Drew, C. 2015. Putting “structure within the space”: spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. *Educational Review*, 67(3), 315-327. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.924482>
- Schuitema, J., Peetsma, T. & van der Veen, I. 2011. Self-regulated learning and students’ perceptions of innovative and traditional learning environments: a longitudinal study in secondary education. *Educational Studies*, 38(4), 397-413. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2011.643105>
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. 2010. Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise & Health*, 12(49), 225–234. Haettu 13.11.2019 osoitteesta <http://www.noiseandhealth.org/text.asp?2010/12/49/225/70501>
- Sigurðardóttir, A. & Hjartarson, T. 2011. School buildings for the 21st century some features of new school buildings in Iceland. *CEPS Journal*, 1(2), 25-43. Haettu 04.10.2019 osoitteesta [http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj\\_1\\_2/cepsj\\_1\\_2\\_pp025\\_sigurdadottir\\_etal.pdf](http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_1_2/cepsj_1_2_pp025_sigurdadottir_etal.pdf)
- Sjöblom, K., Mälkki, K., Sandström, N. & Lonka, K. 2016. Does physical environment contribute to basic psychological needs? A self-determination theory perspective on learning in the chemistry laboratory. *Frontline Learning Research*, 4(1), 17-39. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i1.217>



- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Sonnentag, S. 2001. Work, recovery activities, and individual well-being: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 196-210. Haettu 25.09.2019 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/283388002\\_Work\\_recovery\\_activities\\_and\\_individual\\_well-being\\_A\\_diary\\_study](https://www.researchgate.net/publication/283388002_Work_recovery_activities_and_individual_well-being_A_diary_study)
- Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Turkko, A. 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) *InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu, 108-130.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelma uudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa: E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 47-76.
- Szpytma, C. & Szpytma, M. 2019. Model of 21st century physical learning environment (MoPLE21). *Thinking Skills and Creativity*, 34. Haettu 02.10.2019 osoitteesta <https://www-sciencedirect-com.pc124152.oulu.fi:9443/search/advanced?docId=10.1016%2Fj.tsc.2019.100591>
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373-390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Tanner, K. 2008. Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 444-471. Haettu 02.10.2019 osoitteesta <http://web.b.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=bfb62a8a-5152-4f85-b4ab-915ac459a3b8%40pdc-v-sessmgr05>
- Tilastokeskus. 2019. Suuralueet 2019. Haettu 10.09.2019 osoitteesta <https://www.stat.fi/meta/luokitukset/suuralue/001-2019/index.html>
- Tilastokeskus. 2019. Lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Haettu 16.10.2019 osoitteesta [https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html)
- Tolpo, A. 2019. Koulu aloitti huippumodernin opetuksen, jossa opettajat päivystävät ”torilla” ja lapset opiskelevat yksin – jo useampi lapsi vaihtamassa koulua. Yle uutiset. Haettu 03.12.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10919909>



- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha, opettaja. Jyväskylä: Minerva.
- Veermas, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio, emootiot ja oppimisen itsesäätely teknologiaympäristöissä. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Porvoo: WSOY, 61-78.
- Venhe, N. 2019. Miten tila vaikuttaa oppimiseen? Itä-Suomen yliopisto. Haettu 03.12.2019 osoitteesta <https://www.uef.fi/-/miten-tila-vaikuttaa-oppimiseen->
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Yildirim, K. 2014. Main factors of teachers professional well-being. Educational Research and Reviews 9(6), 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>

## Liite 1 (4 sivua, kyselylomake)

# Opettajien työssä jaksaminen avoimissa oppimisympäristöissä

Tämä kysely on osa pro gradu - tutkielmaani, joka käsittelee opettajien työssä jaksamista avoimissa oppimisympäristöissä. Tutkin aihetta opettajien kokemusten kautta, joten vastauksesi on tutkimukseni kannalta erittäin tärkeä.

Voit osallistua tähän kyselyyn mikäli työskentelet tai olet työskennellyt koulusi avoimessa oppimisympäristössä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10-15 minuuttia ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Koulujen tai kyselyyn vastanneiden henkilöiden nimiä ei kysytä, eikä täten myöskään julkaista missään.

Vastaathan kysymyksiin rehellisesti ja omien kokemustesi perusteella!

Kiitos osallistumisestasi!

Terveisin Emilia Illikainen

[emilia.illikainen@student oulu.fi](mailto:emilia.illikainen@student oulu.fi)

**\*Pakollinen**

**Millä suuralueella toimit nyt opettajana? \***

- ☐ Helsinki-Uusimaa
- ☐ Etelä-Suomi
- ☐ Länsi-Suomi
- ☐ Pohjois- ja Itä-Suomi
- ☐ Ahvenanmaa

**Mikä on muodollinen pätevyytesi? \***

- ☐ Luokanopettaja
- ☐ Aineenopettaja
- ☐ Erityisopettaja
- ☐ Muu: \_\_\_\_\_

Kuinka kauan olet toiminut opettajana? \*

- ☐ alle 5 vuotta
- ☐ 5-15 vuotta
- ☐ yli 15 vuotta

Kuinka kauan olet toiminut opettajana avoimessa oppimisympäristössä? \*

- ☐ alle 5 vuotta
- ☐ 5-15 vuotta
- ☐ yli 15 vuotta

Oletko toiminut opettajana perinteisessä oppimisympäristössä? \*

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

Ikäsi \*

Oma vastauksesi

Kuinka usein hyödynnät työssäsi yhteisopettajuutta? \*

- ☐ Joka päivä
- ☐ Joka viikko
- ☐ Joka kuukausi
- ☐ En lainkaan
- ☐ Muu: \_\_\_\_\_

Avoin oppimisympäristö tukee työssä jaksamistani \*

	1	2	3	4	5	
Erittäin huonosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvin

Avoimessa oppimisympäristössä on helppo tukea oppilaita yksilöllisesti \*

	1	2	3	4	5	
Erittäin vaikeaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin helppoa

Yhteisopettajuus tukee työssä jaksamistani

	1	2	3	4	5	
Erittäin huonosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvin

Aiheuttaako avoin oppimisympäristö haasteita työhösi? \*

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

Jos kyllä, millaisia?

Oma vastauksesi

Kerro jokin esimerkki tilanteesta, jossa haasteita on esiintynyt.

Oma vastauksesi

Näkyvätkö nämä haasteet työssä jaksamisessasi?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

Jos kyllä, miten?

Oma vastauksesi

Asettaako avoin oppimisympäristö haasteita oppilaille? \*

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

Jos vastasit kyllä, millaisia?

Oma vastauksesi

Kerro jokin esimerkki tilanteesta, jossa haasteita on esiintynyt.

Oma vastauksesi

---

Miten oppilaita tuetaan yksilöllisesti avoimessa oppimisympäristössä? \*

Oma vastauksesi

---

Kerro esimerkki tilanteesta, jossa oppilaalle on annettu tukea avoimessa oppimisympäristössä. \*

Oma vastauksesi

---

Miten se, että ryhmässä on tukea tarvitsevia vaikuttaa omaan jaksamiseen? \*

Oma vastauksesi

---

Entä ryhmän toimintaan? \*

Oma vastauksesi

---

Haluatko kertoa vielä jotain muuta aiheeseen liittyen?

Oma vastauksesi

---

LÄHETÄ

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

---